



**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM *MEGA AGRUPAMENTO*:
NAS VOZES E OLHARES DA DIRETORA E DOS COORDENADORES**

Ana Luísa Morais Fernandes

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Elisabete Ferreira.

Outubro 2013

Às Meus Pais

Porque os Amo muito,

Porque me apóiam e acreditam em mim!

Resumo

O sistema educativo português tem sofrido, nos últimos anos, várias alterações ao nível da administração e gestão escolar, pois várias têm sido as propostas e as medidas impostas, pelos diferentes Governos, à Escola.

Vislumbramos, neste trabalho, a compreensão do processo de uma das mais recentes (re)estruturações da Escola Pública Portuguesa, a criação dos *mega* agrupamentos. Partimos de uma abordagem fenomenológica de um *mega* agrupamento, sobre o qual realizámos um trabalho de investigação qualitativo.

Focados nos olhares e nas vozes dos coordenadores e da diretora de um *mega* agrupamento, intentámos compreender como se (re)vivem períodos de mudança, que culminaram na construção de uma nova (*mega*) unidade orgânica.

Intentámos perceber as tensões e conflitos resultantes da aplicação do atual modelo de administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º75/2008, recentemente alterado pelo Decreto-lei n.º137/2012.

Considerámos as políticas educativas como centrais para a compreensão da hibridez das relações entre aqueles que desempenham funções de administração/gestão e coordenação, e de algumas opiniões antagónicas entre os sujeitos da investigação.

Do ponto de vista teórico ponderámos a influência das políticas educativas europeias sobre o contexto português; apreciámos a relatividade da *autonomia*, assim como as constantes reformulações de que o conceito tem sido alvo; e analisámos as diferentes conceções de *liderança*, ostentadas pelos vários autores que se têm debruçado sobre a problemática.

Os discursos dos entrevistados evidenciam as lacunas patentes entre a uma realidade prática e uma realidade normativa, que tem reflexos paradoxais no(s) contexto(s) em que se impõe.

Résumé

Le système éducatif portugais a souffert, dans les derniers temps, plusieurs changements au niveau de l'administration et de la gestion scolaire, puisque sont nombreuses les propositions et les mesures imposées, par les différents Gouvernements, à l'École.

Nous visons, dans ce travail, la compréhension d'une des plus récentes (re)structurations de l'École Publique Portugaise, la création des *mega* groupements.

On part d'une approche phénoménologique d'un *mega* groupement, sur lequel on réalise un travail de recherche qualitatif.

Concentrés dans les regards et dans les voix des coordinateurs et de la directrice d'un *mega* groupement, on s'engage à comprendre comme se (re)vivent les périodes de changement, qui ont culminé dans la construction d'une nouvelle (*mega*) unité organique.

On essaye de comprendre les tensions et les conflits résultants de l'application de l'actuel modèle de l'administration et gestion des écoles, le Décret-Loi n.º 75/2008, récemment modifié par le Décret-Loi n.º137/2012.

On a considéré les politiques éducatives comme centrales pour la compréhension des relations hybrides entre ceux qui jouent des rôles d'administration/gestion et coordination, et de quelques opinions antagoniques entre les sujets de l'enquête.

Du point de vue théorique on a envisagé l'influence des politiques éducatives européennes sur le contexte portugais ; on a apprécié la relativité de l'*autonomie*, ainsi que les constantes reformulations du même ; et on a analysé les différentes conceptions de *leadership*, développés par les plusieurs auteurs qui se sont penché sur la problématique.

Les discours des interviewés soulignent les lacunes visibles entre une réalité pratique et une réalité normative, qui a des réflexes paradoxales dans le(s) contexte(s) où il s'impose.

Abstract

The Portuguese educational system has undergone a relevant number of changes concerning administration and school management processes in the recent years, as the different governments have submitted varied proposals and policies on these grounds.

For this investigation, we focus on an attempt to comprehend one of the latest alterations in the Portuguese Public School System, the establishment of “Mega School Groups”. In order to meet our goals, we have assumed a phenomenological approach, once we based our research investigation of a qualitative character at one *mega* School Group.

Guided by the perspectives and voices from the coordinators and the principal of a *Mega* School Group, we tried to understand how changing periods are (re)experienced as they lead to the development of a new (*Mega*) institutional body.

We tried to perceive the tension and the conflicts involved in the site, which may result directly from the current management and school administrative model policy, the 75/2008 decree-law, recently modified by the 137/2012 decree-law.

Also, we assume the educational policies as central to the comprehension of the dual character for those who perform administration / management and coordination roles, as well as the opposing opinions portrayed by the subjects in the empirical field.

From the theoretical approach, we measure the influence of European educational policies towards the Portuguese context, consider the relativity of *autonomy* as a concept, including the constant reframes it goes through, and finally, analyze diverse notions of leadership, which are held by authors who have debated the research problem of school leadership and government policies.

The interviewees’ discourse highlights the gaps between the practical reality and the normative one, once they have paradoxical impacts in the context(s) they are confronted.

Agradecimentos

“Nenhuma obrigação é mais urgente do que de retornar agradecimentos”

Ambrose Bierce

Devo este trabalho a todos aqueles que diretamente contribuíram para que o mesmo se tornasse numa realidade incessantemente desejada.

Um especial obrigado aos meus pais pelo apoio e pelo carinho que sempre depositaram em mim.

Aos meus Irmãos, que mesmo longe, sempre me fizeram sentir estarem perto.

À Nininha, minha sobrinha, que nasceu no início desta caminhada, fonte de uma alegria imensa!

À Bia, pois sem ela o percurso percorrido seria bem mais difícil. Obrigada pelo apoio, pela amizade e por nunca me deixares sozinha.

Ao Paulinho, pela incomensurável paciência e pelo carinho que sempre me devotou.

Àqueles que conheci ao longo deste mestrado, que se tornaram amigos e companheiros, confidentes das dificuldades sentidas, que me souberam ouvir e me deram, sempre, força para continuar.

Ao *mega* agrupamento de escolas que me abriu as portas para que pudesse realizar a minha investigação.

A todos os professores que tive ao longo destes dois anos.

À Professora Doutora Elisabete, minha orientadora, pelos ensinamentos, críticas e observações, que me ajudaram a saber refletir sobre as minhas práticas. Por me ter ouvido quando precisava e por me ter tranquilizado quando desesperei.

A todos *Aqueles* que não citados sabem reconhecida a minha gratidão e afeto por estarem *sempre* do meu lado.

Obrigada a *Todos*!

Lista de abreviaturas

C1-Coordenadora dos Diretores de Turma na Escola da zona Nordeste da cidade do Porto

C2- Coordenadora da Escola Básica 2, 3 C

C3- Coordenador da Escola da zona Nordeste da cidade do Porto

C4- Coordenadora de Departamento da Escola Secundária A

CAP- Comissão Administrativa Provisória

CE- Conselho executivo

CEF- Cursos de Educação Formação

CG- Conselho Geral

CP- Cursos Profissionais

CP- Conselho Pedagógico

DL- Decreto- Lei

DREN- Direção Regional da Educação do Norte

DM- Diretora do *mega* Agrupamento

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

PAA- Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

PEE- Projeto Educativo de Escola

PS- Partido Socialista

PSD- Partido Social Democrata

RI- Regulamento Interno

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

Índice

Introdução geral	21
Capítulo I	25
A Evolução das Políticas Educativas	25
1.1. Nota introdutória	25
1.2. A evolução das Políticas Educativas : em Portugal e na Europa	25
1.3. A autonomia na Europa	26
1.4. A autonomia em Portugal	31
Capítulo II	41
Autonomia(s) e Liderança(s) na Escola Pública	41
2.1. Introdução	41
2.2. No caminho da(s)Liderança(s): o lugar da(s) Lideranças na Europa	42
2.3. A (rel)ação entre a(s) Autonomia(s) e a(s) Liderança(s)	46
2.4. A escol(h)a de um(a) Diretor(a) de Escola em Portugal	49
2.5. Outra(s) Liderança(s)	56
2.6. A escola e as relações organizacionais para um sucesso autonomamente liderado	58
2.7. A Escola e a(s) liderança(s) na democracia	62
Capítulo III	65
Percurso de Investigação e Metodologias dos processos de Análise	65
3.1. Introdução	65

3.2. Fundamentação epistemológica e metodológica da investigação	66
3.3. O “espaço quadripolar” da “prática metodológica”	67
3.4. A abordagem qualitativa da investigação numa perspectiva fenomenológica	70
3.5. Uma (auto) reflexão sobre o (per)curso da investigação percurso da investigação	72
3.6. O local da experiência empírica – caracterização	74
3.7. As técnicas de investigação e recolha da informação	75
3.7.1. A pesquisa e análise documental	76
3.7.2. A observação	79
3.7.3. A entrevista	81
3.7.4. As entrevistas semiestruturadas	84
3.7.4.1. A caracterização dos entrevistados	85
3.8. As técnicas de tratamento da informação	87
3.8.1. A análise de conteúdo	87
Capítulo IV	93
Processo de Análise	93
4.1. Introdução	93
4.2. Um olhar categórico sobre os discursos dos coordenadores e da diretora	94
4.3. Os decretos que regularam a mudança	101
Capítulo V	105
Análise Crítica e Interpretativa dos resultados	105
5.1. Introdução	105
5.2. A Organização Escolar: normas de constituição e construção do <i>mega</i>	107

5.2.1. O(s) Projeto(s) Educativo(s)	121
5.3. A Autonomia na Escola e na Coordenação	127
5.4. A Liderança: experiências de direção e gestão	132
Considerações finais	153
Referências bibliográficas	157

Índice de apêndices

Apêndice I- Guião da entrevista realizada aos coordenadores.

Apêndice II- Guião da entrevista realizada à diretora.

Apêndice III- Excertos da análise de conteúdo realizada às entrevistas dos coordenadores e da diretora.

Índice de figuras

Figura 1- Modelo topológico da prática metodológica.

Índice de quadros

Quadro 1- Documentos analisados.

Quadro 2- Caracterização das entrevistas realizadas.

Quadro 3- Caracterização profissional dos entrevistados.

Quadro 4- Entrevista aos Coordenadores- Eixos, Dimensões de Análise e respetivas Categorias e Subcategorias.

Quadro 5- Entrevista aos Coordenadores- Definição das Dimensões, Categorias e Subcategorias do Eixo de Análise Pessoal e Profissional.

Quadro 6- Entrevista aos coordenadores- Definição das Dimensões, Categorias e Subcategorias do Eixo de Análise Organizacional.

Quadro 7- Entrevista à Diretora: Eixos, Dimensões de Análise e respetivas Categorias.

Quadro 8- Entrevista à Diretora- Definição das Dimensões, Categorias e Subcategorias do Eixo de análise Pessoal e Profissional.

Quadro 9- Entrevista à Diretora - Definição das dimensões e categorias do eixo de análise Organizacional.

Quadro 10- Organização estrutural e principais alterações dos normativos.

Quadro 11- Comparação da estrutura dos Projetos Educativos.

Introdução geral

Esta Dissertação de Mestrado é *rosto* de um trabalho desenvolvido ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.

Aquando da decisão de enveredar num Mestrado em Ciências da Educação várias foram as (pré) ocupações que se levantaram perante a única certeza que tínhamos, estudar a Escola Pública Portuguesa.

Formada em Ensino Básico, Professora do Ensino Privado, habituada a um *mundo* onde a *liderança* impera e a *autonomia* não se sabe o que é - onde a única pessoa que tinha voz era a Diretora, onde só podíamos ouvir, mas ninguém nos ouvia, onde a nossa opinião não tinha lugar – fez crescer a necessidade de conhecer *o outro lado*, de compreender como funciona a Escola Pública.

Abraçamos o desafio consciencializadas de que o caminho seria longo e sinuoso, pois tudo seria desconhecido, havia, ainda, tudo para aprender.

Numa época coincidente com a altura em que os *mega* agrupamentos *dispararam*, surge a segunda certeza: estudar os *megas* agrupamentos na Escola Pública.

Por entre dúvidas e discussões, pensamentos e reflexões, eleva-se a vontade de ouvir aqueles que, naquele momento, ocupavam os *melhores* lugares para falarem daquela (s) mudança (s) que transformava (m), por decreto, a vida da (e na) Escola.

Descobrimos, então, que o objeto de estudo seriam as vozes dos coordenadores e do diretor no processo de construção (e constituição) de um *mega* agrupamento.

Começamos por traçar um caminho. Sabíamos que se impunha a inevitabilidade da pesquisa teórica sobre as problemáticas subjacentes ao objeto de estudo.

Iniciámos por um processo de (des)construção teórica, que nos ajudou a compreender qual o estado da arte sobre estas questões.

O suporte teórico contribuiu, assim, para uma melhor compreensão do processo de investigação e dos resultados obtidos, pois “de uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação”. (Saint-Georges,1997:15)

Segundo Pardal e Correia (1995:29) “o desenvolvimento das ciências exige um diálogo permanente entre teoria e facto no processo de investigação”.

No nosso trabalho damos uma especial ênfase à(s) *autonomia(s)* e *liderança(s)* por estarem (tão) presentes nesta(s) nova(s) política(s) do Governo.

Provocamo-nos a perceber a forma como as Políticas Educativas Europeias afetam o nosso País.

Fomos ao *terreno*, observamos os espaços, conhecemos as pessoas e sentimos, com elas, aquela tensão que assola as escolas portuguesas. Ouvimo-las e registamos o que disseram.

Desenhámos, por conseguinte, o nosso trabalho, que se constituiu em cinco capítulos. Dois capítulos teóricos, um metodológico e dois analíticos.

No primeiro capítulo – *A Evolução das Políticas Educativas* - aspirámos a uma compreensão europeia das políticas educativas, com uma maior incidência sobre as questões da autonomia, terminando com a particularização das políticas educativas portuguesas, que se caracterizam pelas constantes (r)evoluções.

Tal como refere Antunes (2005:125) “a agenda política para a educação é *globalmente estruturada*, na qual se verificam conexões e relações supranacionais e globais”, ou seja, as atuais políticas educativas são pensadas à luz do contexto nacional e comunitário.

No segundo capítulo – *Autonomia e Liderança na Escola Pública* - intentámo-nos a apreender o(s) sentido(s) da(s) Liderança(s), a forma como ela(s) se inter-relacionam com a(s) autonomia(s) e os reflexos que a sua relação tem na Escola, enquanto espaço de (rel)ações em constante (re)formulação de saberes e conceitos polissémicos. Na análise

desta perspetiva verificámos que este processo de construção (e constituição) do *mega* agrupamento ficou “marcado por ensaios e reajustamentos morfológicos nos órgãos de gestão”, denotando-se “uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas”. (Torres e Palhares, 2009:77)

No terceiro capítulo - *Percurso de Investigação e Metodologias dos processos de Análise* - realizámos a apresentação e o desenvolvimento epistemológico do nosso trabalho de investigação, e fundamentámos as opções metodológicas subjacentes à investigação realizada, relatando as técnicas e métodos de recolha de dados e dos respetivos procedimentos de análise, completando todo este processo com uma (auto)reflexão sobre cada um dos aspetos considerados.

O quarto capítulo – *Processo de Análise* - assenta numa apresentação da análise dos dados recolhidos, pois conforme a interpretação que Lessard- Hébert *et al.* (1990:107) fazem de Erickson “é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em ‘dados’ da investigação”.

No último capítulo – *Análise crítica e interpretativa dos resultados* - conjugamos os resultados dos materiais recolhidos empiricamente (Projetos Educativos e entrevistas), os normativos legais, que assumiram, desde o início, um carácter transversal ao nosso trabalho de investigação (o DL n.º 115-A/98, o DL n.º75/2008 e o DL n.º137/2012) e alguns dos teóricos que fazem parte integrante desta redação.

Regulou-nos, neste trabalho, a intenção de compreender “a dimensão institucional da mudança educativa, porque esta é um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve”. (Formosinho e Machado, 2000:18)

Apresentamos, assim, um trabalho que se insere no plano dos estudos sobre a administração e gestão das Escolas, que perspetiva uma contribuição para os estudos sobre *a(s) autonomia (s) e a(s) lideranças*.

A Evolução das Políticas Educativas

1.1. Nota introdutória

Nas nossas sociedades da informação, marcadas por crescimentos exponenciais do conhecimento, corremos o sério risco de ignorar a razão de ser de políticas, actividades e condutas que realizamos de forma tão rotineira que esquecemos quando, porquê e quais os motivos que as promoveram e orientam. (Santomé, 2011:7)

Neste capítulo pretendemos compreender de que forma as políticas educativas europeias influenciaram as políticas nacionais. Aspirámos a uma compreensão emergente de todo o processo de europeização, assim como a uma particularização das políticas educativas portuguesas, que se caracterizam pelas constantes (r)evoluções.

1.2. A evolução das Políticas Educativas : em Portugal e na Europa

Segundo Martins (2009:37), “as políticas educativas nacionais não podem ser adequadamente compreendidas se não se considerar o contexto mundial”.

É em 1973, através do relatório Janne, intitulado “Para uma política comum da educação”, que surge a primeira referenciação ao conceito de “dimensão europeia da educação”.

Foi exatamente na década de 70 que a educação em Portugal, tal como em outros países europeus, ficou marcada pelos vários momentos que se apresentam como explicativos do processo de desenvolvimento das políticas educativas nacionais, nomeadamente com a entrada, em 1976 para o Conselho da Europa e, posteriormente, em 1986, para a Comunidade Económica Europeia.

“O artigo 126.º do Tratado da União Europeia (TUE), em 1992, veio sustentar juridicamente a Dimensão Europeia na Educação. Os objetivos deste artigo prendiam-se com um conceito alargado de desenvolvimento da Dimensão Europeia na Educação”.¹

1.3. A autonomia na Europa

Na expressão de Ferreira (2012a:34), “etimologicamente, a palavra autonomia deriva do grego *αὐτονομία* e quer dizer independência, regulamentação dos próprios interesses, direito de se dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito autodeterminado e capaz de exercer livre arbítrio”, definindo, nomeadamente, estratégias e desenhando planos de desenvolvimento sustentados nas necessidades sentidas e verificadas no contexto e no seu envolvente.

Na mesma linha de pensamento, Barroso (1996a:17) refere também que “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”.

Ao conceito de autonomia está subjacente a capacidade de uma gestão/administração impulsionadora de uma forma singular de governar a escola

Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exercer sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. (Barroso,1996a:17)²

Neste sentido, o autor explica, ainda, que a autonomia também se caracteriza pela sua relatividade, pois “somos mais, ou menos, autónomos” (*ibidem*) conforme a situação/ contexto em que nos encontramos inseridos, já que “podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras” (*ibidem*). A autonomia pode, assim, ser vista como “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que

¹Retirado em setembro 20, 2013 de <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=265>

² As citações respeitam o acordo ortográfico em vigor à data da redação do texto. O texto da investigadora encontra-se conforme o novo acordo ortográfico.

os indivíduos e os grupos se encontrarem no seu meio biológico, de acordo com as suas próprias leis”. (*ibidem*)

Seguindo os autores e na procura da nossa compreensão do desenvolvimento da autonomia escolar na Europa realçamos, aqui, alguns dos avanços e recuos constantes deste processo, complexo, de desenvolvimento da autonomia nas escolas na Europa que, embora com “especificidades de país para país, vem demonstrando uma tendência europeia de construção da autonomia escolar do topo para a base”. (Ferreira e Lopes, 2011:78)

Num dos Relatório da Eurydice (2007:7) sobre Autonomia das Escolas na Europa - Políticas e Medidas, verificámos que “a política de autonomia das escolas resultou de um processo gradual de aplicação que teve início nos anos 80 em alguns países pioneiros e se expandiu depois de forma maciça durante os anos 90”. Esta autonomia implicou a atribuição de novas responsabilidades às escolas por parte dos governos centrais. As escolas não foram, por isso, “a força motriz, do processo nem participaram na elaboração da legislação para além da sua tradicional função de carácter consultivo com vista às reformas educativas”. (*ibidem*)

Segundo a Rede de Informação sobre Educação na Europa, a autonomia não é considerada uma tradição na Europa,

quer se trate de países de governo centralizado quer de países de governo federal. Este tipo de gestão escolar foi preciso esperar pelos anos 90 para que o movimento de autonomia das escolas se disseminasse, tendência que continua a verificar-se [...]com novos países a adoptarem este tipo de gestão das escolas. Ao mesmo tempo, os pioneiros dos anos 80 e 90 estão a incrementar o volume de responsabilidades detidas pelas escolas. (Eurydice,2007:7)

As escolas, segundo a mesma fonte, antes dos anos 80, nunca gozaram de muita liberdade “para definir o currículo, estabelecer objectivos de ensino ou gerir recursos financeiros” (*ibidem*)

Para Barroso (1996a:19), o final da década de 80 fica marcado pelo “decreto-lei n-43/89 de 3 de fevereiro, conhecido vulgarmente pelo ‘decreto da autonomia’”, o qual, nas palavras de Ferreira (2004:136),

regulamentou o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino básico e secundário de uma forma diferenciada, de acordo com as especificidades e os ritmos de cada escola. Abriu-se assim um leque de possibilidades às escolas de experimentarem perspectivas de gestão, de flexibilização do currículo, de trabalho de projecto, de animação social e cultural e de criação de clubes, entre outras”.

Os anos 90 foram testemunhos de uma expansão, variável entre os países europeus, da política de autonomia das escolas. “Outros países começaram a equacionar a autonomia” apenas no início da década passada. (Eurydice,2007:8)

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio foi o referencial normativo de maior relevância na incrementação dos princípios da autonomia das escolas.³

Nesta linha de pensamento Barroso (2009:992) relembra-nos que “as políticas de autonomia e de gestão escolar, em Portugal, desenvolveram-se na continuidade de um processo de re-ajustamento e alteração do ‘modelo de gestão escolar’ em vigor desde a Revolução de 25 de Abril de 1974”. Um modelo que comungava dos “princípios da ‘gestão democrática’, consagrados com este nome na Constituição da República de 1976” e que primava “pela existência de órgãos colegiais”, os quais eram eleitos maioritariamente pelo corpo docente, havendo uma parca participação dos pais em todo o processo eleitoral.

O que o autor nos pretende explicar é que, “contudo, a especificidade da situação portuguesa não impediu, antes pelo contrário, a influência dos conhecimentos produzidos no estrangeiro, nomeadamente no quadro da União Europeia” (*ibid*:994) tal como temos vindo a referenciar.

³ Anterior ao decreto - lei n.º115-A/98, de 4 de Maio e subsequente ao decreto-lei n.º43/89 de 3 de fevereiro, importa, ainda, referir, a publicação do decreto-lei n.º172/91 de 10 de Maio que previa no seu preâmbulo o “ordenamento jurídico dos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário [...]”; a concretização dos “princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária [...]”; a garantia da “estabilidade e a eficiência da administração e gestão [...] por um órgão unipessoal”; e a colocação da “escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade [...]”. Ou seja, poderemos considerar este normativo como um lugar-comum entre os dois decretos referenciados primeiramente. Um lugar-comum porque agrega ideias expressas no seu antecessor, que vieram a desenvolver-se de uma forma mais acentuada e pormenorizada naquele que lhe sucedeu.

Portugal revelou algumas dificuldades na fixação e na implementação dessas influências, o seu processo foi “menos linear e mais difícil”.(ibidem)

Na perspectiva de Barroso (2009:994) assistiu-se a “um processo de ‘lost in transition’ (perdido na transição) que se acrescenta ao já existente e conhecido ‘lost in translation’ (perdido na tradução)”.

Muito do conhecimento produzido, neste domínio, pela investigação ou pelas ‘boas práticas’, de origem anglo-saxónica ou francófona, precisou de ser ‘reciclado’ para ser utilizado. Quando isso não foi feito, as inferências eram infundadas e as soluções perversas. Por isso, no caso presente, a tendência para ‘nada mudar’ ou ‘mudar tudo’ era constante.(ibidem)

No caso concreto do sistema educativo português é que, muitas vezes,

“os problemas ou soluções identificados ‘lá fora’ não tinham que ver com a realidade portuguesa”, e , por vezes, “as diferenças eram tão grandes que só mudando o regime na sua totalidade se poderiam aplicar as boas práticas propostas”. (ibidem)

Nos anos 80 “as reformas em matéria de autonomia das escolas estavam relacionadas com a causa política da participação democrática, e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respectivas comunidades locais”(Eurydice,2007:9), ou seja, a uma intensificação da participação e envolvimento da comunidade na escola.

O final dos anos 80 foi também o período em que Portugal encetou uma vasta consulta sobre autonomia das escolas, conduzida pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Um estudo aprofundado que levou a que se estabelecesse uma distinção clara entre autonomia das escolas enquanto governação e autonomia das escolas enquanto gestão. (Eurydice,2007:9)

Foi nesta conjuntura e “na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e cuja expressão mais recente é o Decreto-Lei n.º75/2008, diploma que marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação introduzida após a ‘Revolução de 1974’” (Barroso, 2011:28), que importou analisar as políticas educativas que têm sido implementadas no nosso sistema.

Nos anos 90, para além da preocupação anterior, surge a preocupação com a “gestão eficiente dos fundos públicos”, passando a autonomia das escolas a desenvolver-se em sentido duplo: no sentido da “descentralização política” e no sentido da “aplicação da ‘Nova Gestão Pública’”. (Eurydice,2007:10)

Esta “‘Nova Gestão Pública’ pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos” (*ibidem*), e prime pelo desenvolvimento de cinco objetivos,

colocar o cliente no centro das actividades do estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do sector público; descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de acção; tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos; e, por fim, substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados. (Hood,2001)⁴

Este reforço da participação das comunidades locais na escola e da autonomia dariam a possibilidade à escola de aumentar a eficácia da sua gestão, melhorando, consequentemente, os serviços públicos que presta.

Mas apesar destas pretensas evoluções no seio da escola pública a autonomia das escolas tem-se desenvolvido a um ritmo relativamente moderado, pois é muito recente a forma como a mesma é observada, ou seja, apenas, agora, ela é “amplamente encarada como ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino”. (Eurydice, 2007:10)

O relatório da Eurydice 2008 informa-nos que a necessidade de tornar a Escola mais autónoma, possibilitando “ambientes educativos mais abertos [...], levou a que em diversos países, estas novas expectativas fossem acompanhadas por um aumento da autonomia”, e consequente responsabilização. (Eurydice,2008:3)

As escolas têm, assim, evoluído ao nível curricular, financeiro e administrativo, embora esta evolução não se tenha verificado em todos os países da mesma forma.

Como referem Ferreira e Lopes (2011:78) “ os estudos sobre o movimento de autonomia na Europa, ainda com especificidades de país para país, vêm demonstrando uma tendência europeia de construção da autonomia escolar do topo para a base e com um carácter inquestionável e imprescindível”.

⁴ Hood,C (2001). New Public Management, In N. J. Smelser, P. B. (eds), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.Amesterdão, Elsevier. *apud* Eurydice, 2007

Concluímos, afirmando, que é deveras importante que estas questões sobre a autonomia sejam sempre (re)avaliadas e (re)vistas sob a consideração da realidade de cada país, não descurando, nunca, as singularidades dos mesmos.

1.4. A autonomia em Portugal

Verificámos anteriormente que Portugal tem sofrido influências de outros países europeus designadamente de origem anglo-saxónica e francófona, no que às alterações das políticas educativas diz respeito, nomeadamente no âmbito da autonomia escolar.

Grancho (2008:231) sustenta, precisamente, esta ideia de uma, cada vez mais intensa, preponderância política de alguns países europeus em relação a outros, verificando-se uma influência das “instâncias internacionais [...]” no sentido da convergência das políticas e dos modos de organização e de regulação da educação”.

Portugal tem, também ele, sido contemplado com esta tendência convergente em relação às políticas educativas, verificando-se um reflexo daquelas que melhor caracterizam o contexto internacional em que se encontra inserido “adoptando, nomeadamente, modelos de gestão que se sustentam em lógicas de descentralização e de reforço da autonomia das escolas”. (*ibidem*)

Mas embora os estudos sobre a autonomia e as várias políticas que daí resultaram, é ainda um conceito que continua a ser alvo de múltiplas reformulações, pois continuam a ser-lhe atribuídos copiosos sentidos e explicações várias.

Nesta linha de pensamento Ferreira (2012:44), refere-nos que,

a palavra autonomia tem vindo a ser objecto de (re)conceptualização e de um contínuo processo de (re)semantização ao longo dos tempos. Muitos são ainda os equívocos em torno deste conceito polissémico e multifacetado. Consoante a perspectiva de cada sujeito, ou a abordagem em torno desta problemática, encontramos diferentes percepções do conceito de autonomia. Trata-se de um conceito que não se compadece com abordagens monolíticas ou consensuais antes, sim, plurais.

A mesma autora (2004:135-136) convida-nos a reconhecer a importância dos “avanços democráticos (das décadas de 60/70) que originaram novas reformas na escola e na Educação”, para que possamos compreender os “possíveis contributos para o desenvolvimento comprometido da autonomia na escola”.

De acordo com vários autores e também segundo Ferreira, foi nas décadas de 80/90 que se se “intensificaram os debates em torno de conceitos como a descentralização, a desconcentração, a participação, a autonomia [...] incentivando-se os estabelecimentos de ensino para a tomada de decisões”. (*ibid*:136)

Na análise desta perspetiva, Estêvão (2004:48) afirma que “a década de 80 do século XX traz uma ‘regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial que, a nível normativo, se manifesta não tanto na obrigação de meios, mas na obrigação de resultados e na eficácia [...]’”.

Barroso (1996b) refere-nos que “a devolução de poderes às escolas é vista como um apelo à participação da sociedade local na questão educativa com o sentido de fazer da escola um espaço de intervenção pública”.

Em 1998 foi publicado o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio que afirmava que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. (Preâmbulo)

A década de 90 fica também marcada pela “apresentação de propostas de associações ou agrupamentos de escolas [...]”. (Lima, 2004:17)

Em 2008, dez anos depois, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é publicado com a intenção de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e estabelece o órgão unipessoal de topo – o Diretor – a pretexto de favorecimento da constituição de lideranças fortes”, visando “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas

para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”. (Ribeiro e Machado, 2011:158)

O DL 115-A/98 foca-se mais sobre a contratualização da autonomia, enquanto que o DL 75/2008 centra-se mais na procura de lideranças fortes e eficazes.

Para Barroso (1996a:9) “o processo de reforço da autonomia das escolas desenvolveu-se ‘num contexto mais amplo de política educativa que, em vários países, procuraram resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino’”.

Poder-se-ia, então, partir do pressuposto que a autonomia poderá ser um veículo para a melhoria das relações internas e externas; devendo ser encarada como um motor para a criação de novas práticas e novos projetos, promotores do meio em que a escola está inserida. Não obstante, muitos são os obstáculos e as tensões que se têm desenvolvido em torno dessa questão, confrontando-se, por isso, a escola pública com uma autonomia de carácter “crísico”, que, na linha de pensamento de Ferreira (2012:47) se caracteriza por

um arranque difícil e de crise, na implementação e , depois, no desenvolvimento da autonomia escolar. Ao ser gerida num contexto que não promove a iniciativa e a diversidade dos agentes, a autonomia é determinada pela inércia da retórica da autonomia.

Considerámos, inspirados por Formosinho *et al.* (2000:100) que “o grande desafio está, pois, em potenciar as vantagens da autonomia e minimizar os seus perigos”

Seria, portanto, importante que houvesse um projeto de acompanhamento da autonomia em cada escola, para que pudessem sempre ser potenciadas as vantagens da mesma e colmatadas as fragilidades, no entanto “ falta-lhe investimento e determinação política e governativa, por parte da administração central da educação, capaz de proporcionar aos atores vontade para a autoria e o querer ser e ter uma escola autónoma”. (Ferreira, 2012:47)

Formosinho *et al.* (2000), corrobora esta ideia, de que é essencial que a autonomia seja estimulada habilmente. Frisando, ainda que, nos casos em que haja um desejo de autonomia por parte da escola, esta deva ser verificada com regularidade,

averguando os resultados dessa implementação aos mais variados níveis (financeiro, recursos humanos e envolvimento da comunidade local).

1.5. As singularidades de Portugal em questões educativas escolares

Embora sempre sob os auspícios das Políticas Europeias, Portugal, também se caracteriza pelas suas singularidades, nomeadamente ao nível da “problemática da autonomia”.

Compreender as políticas da gestão e administração em Portugal, implica, precisamente, uma reflexão sobre “a problemática da autonomia”, sobre a polissemia dos significados que lhe são atribuídos e sobre a “constelação de conceitos que gravitam em seu redor (descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc.)[...]”.(Lima,2006:6)

Conhecer as políticas educativas em Portugal compromete-nos com uma análise aos procedimentos que levaram ao “reforço dos poderes da administração central, designadamente através de processos de desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas [...]”. (*ibidem*)

Barroso (2006:11-12) afirma a importância de compreender os conceitos de “política pública” e “regulação”.

Para este autor, “o conceito de ‘política pública’ é visto numa perspectiva sociológica e construtivista”, ou seja, como resultado de um procedimento que se desenvolve dentro de um determinado tempo e espaço que delimitam “o tipo de e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolas de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da acção”. (*ibidem*)

A regulação, neste contexto, de políticas educativas, em que se insere, significa “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam”.(*ibidem*)

Tal como em muitos outros países, em Portugal, a administração central, tem promovido várias reformas educativas com o objetivo de responder às necessidades e aos problemas com que se confronta. Barroso (2006:11) afirma que, para Muller (2000), “as políticas constituem, assim, um nível privilegiado de interpretação específica da actividade política, onde o que está em causa não é a capacidade do estado impor uma ordem política global, mas sim de resolver problemas.”

Todavia, inversamente à maioria dos países europeus, em Portugal, estas alterações têm-se “caracterizado por uma centralização e burocratização excessivas que condicionam a capacidade de resposta às tensões e aos inúmeros problemas que povoam o dia-a-dia de cada escola e, por conseguinte, não têm facilitado o normal desenvolvimento dos processos de mudança”. (Costa *et al.*,2008:57)

Por isso, as últimas décadas, no nosso país, têm sido pautadas pelas constantes alterações no Sistema Político Português e, por consequência, no Sistema de Ensino, mais concretamente, na Rede de Escolas Públicas.

Após o 25 de Abril de 1974 a forma como os agentes políticos viam a Educação mudou. Segundo Leite (2008) o ‘pós 25-Abril’ proporcionou uma visão mais democrática do ensino e por consequência “o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário” (Antunes,2005:125-143), mas, no entanto, foi apenas após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que estas ideologias se acentuaram, “e cuja expressão mais recente é o Decreto-Lei n.º75/2008, diploma que marca uma alteração significativa no paradigma de referência da legislação introduzida após a ‘Revolução de 1974’”. (Barroso e Afonso,2011:28)

Na perspetiva de Ferreira (2008:135) a evolução da escola democrática desenvolveu-se “em princípios de democracia e democratização muito ligados à expansão do direito à educação”. Socorrendo-se de Correia (2000), realça que:

qualquer discurso sobre as transformações produzidas no campo educativo em Portugal depois de Abril de 1974 terá de ser um discurso sobre discursos educativos, no sentido de que lhes cabe um papel estruturante nas decisões e políticas educativas e nas controvérsias das opiniões daí ocorridas”. (*ibid*:136)

Por sua vez a atribuição de um sentido organizacional à escola pode, também, ser relacionado com “as políticas Educativas da década de 80 do século XIX”, que convencionavam uma maior evidência da economia e da “valorização do eixo escolaridade – trabalho”(Stoer, Stoleroff e Correia *apud* Ferreira:2008:138-139), manifestando-se uma “subordinação da política às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes”. (*ibidem*)

Os discursos sobre educação formam-se, agora, alterando os princípios democráticos, dando origem a outras preocupações em que os direitos e a justiça acabam menosprezados em prol de discursos de qualidade em educação.

Concluímos, desta forma, que os anos 80 se destacaram pela valorização e atribuição de um novo sentido à escola. A escola passou a ser vista enquanto organização. (Nóvoa, 1992) O sistema educativo português passou a ser (re)pensado numa outra perspetiva.

Examinámos esta nova forma de olhar a escola e verificámos que da necessidade de a pensar enquanto organização capaz de dar resposta às necessidades que os mercados e a comunidade manifestam, foram surgindo as várias alterações efetuadas à rede de escolas públicas.

Considerámos o culminar dessas várias transformações a mais recente Reorganização Escolar que contemplou a criação dos *Mega* Agrupamentos, que consistem na agregação dos (já existentes) agrupamentos de escolas. Estas *mega* agregações apresentam-se como as expressões politico partidárias das negociações entre o poder local e regional, que (re)pensam a escola empresarialmente à margem da mesma.

Os agrupamentos de escolas, embora impelidos pelo XV Governo Constitucional, encontravam-se em processo de desenvolvimento há mais de uma década. (Lima, 2006) Caminhou-se, desta forma, para a criação de novas unidades de gestão nas escolas, “dotadas de órgãos próprios e localizados na escola-sede de cada agrupamento”. (Lima, 2004:7)

Esta política “é objecto de análise à luz de objectivos de recentralização do poder, tendo transformado cada agrupamento, através da sua escola-sede, num novo escalão da administração desconcentrada, isto é, numa nova instância periférica de controlo sobre as escolas agrupadas”. (*ibidem*)

O que denotamos é que “ao longo dos tempos o poder central afirmou-se como um actor absolutamente decisivo no processo de expansão da rede escolar pública” (*ibidem*), pois impõe a criação de um novo formato de estabelecimento de ensino oficial. Primeiramente, impôs a Agregação de escolas dos mesmos níveis e ciclos de ensino (agrupamentos horizontais), elevando, recentemente, tais imposições até às *Mega Agregações*, caracterizadas pela agregação de escolas e /ou agrupamentos de escolas dos vários níveis e ciclos de ensino (agrupamentos verticais) e conferindo-lhes um carácter de frequência obrigatória pelos alunos.

Em qualquer um dos casos, apontava-se para a “constituição de ‘uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão’ [...]” ao nível estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro. (Lima, 2004:16)

Os agrupamentos adquiriram “uma nova centralidade, não em termos de poderes de decisão ou de definição de políticas, mas sobretudo em termos de execução, uma vez que ‘é a escola que executa as políticas educativas’”. (Lima, 2006: 36)

Fruto destas imposições, os últimos anos denunciaram o encerramento de um elevado número de escolas do 1º ciclo, com um reduzido número de alunos, e a agregação de agrupamentos, trazendo, assim, novas exigências à direção das escolas e a toda a comunidade educativa. (Morais,2011)

As direções das escolas e a comunidade educativas têm-se deparado com o árduo trabalho de “administração educativa no planeamento da rede escolar e na distribuição da oferta educativa pelas diferentes escolas e agrupamentos de modo a garantir a continuidade educativa no percurso escolar de cada aluno”. (*ibid*: 428)

Gerir e administrar uma organização escolar passou a caracterizar-se por uma perene complexidade, não só pela abrangência territorial de muitos agrupamentos de escolas, mas também pela diversidade da moldura humana subjacente á criação dos mesmos. Uma só gestão, vários espaços, alunos diferentes, realidades culturais múltiplas e corpos docentes e não docentes que primam, muitas vezes, por métodos de trabalho divergentes, levaram a que se ensaiassem “figurinos vários em substituição dos Conselhos Directivos, órgão colegial instituído desde 1975”, desde o “Director Executivo, em 1991; Conselho Executivo, em 1998; ao Director, em 2008”. (Torres, 2011:27)

Estas modificações denominativas foram, sempre, acompanhadas de remodelações ao nível da “sua composição, competências e modos de funcionamento”. (*ibidem*)

Em todos os regimes de governo se destaca a figura do líder formal da instituição (Presidente do Conselho Directivo, Presidente do Conselho Executivo, Director), sempre sujeito às regras democráticas da eleição alargada pelos pares, com a excepção do actual cargo de Director instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. (*ibidem*)

Este normativo contempla o recrutamento e a eleição do diretor por parte do conselho geral, ao qual antecede um procedimento concursal.

Caracterizando-se o nosso sistema educativo pelas oscilações várias de que tem sido alvo, pelas constantes alterações normativas que as escolas se veem obrigadas a adotar, sem, muitas vezes, reunirem as condições necessárias para que isso aconteça, fazem da nossa Escola, uma instituição pública que premeia pela singularidade de uma dinâmica irrefletidamente imposta.

Perfilhámos, neste sentido de análise, a ideia de que “as boas soluções nunca são necessariamente boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos” (Lima, 2004:27), devendo, portanto, serem as escolas consideradas como

espaços singulares dotados de características próprias, de uma personalidade vincada a um público que tão bem as caracteriza. As escolas não devem ser vislumbradas “enquanto arenas políticas e culturais”, sujeitas a uma constante “reengenharia organizacional por parte de quem, só transitoriamente, assume num dado momento histórico o poder central”. (*ibidem*)

Por se verificar uma incongruência entre os objetivos das políticas educativas de reordenamento da rede de escolas públicas, impostas desmesuradamente pelo poder central, e os resultados da aplicação das mesmas, têm-se aferido algumas resistências por parte de algumas escolas e/ou agrupamentos ao processo de agregação, pois a articulação entre instituições dificulta em larga medida a gestão e administração organizacional.

Autonomia(s) e Liderança(s) na Escola Pública

2.1. Introdução

Para a concretização deste trabalho tornou-se imprescindível a consulta de vários documentos que abordassem as temáticas em estudo, desde os normativos legais, sobre os quais constam os principais eixos da nossa investigação, aos vários autores que abordam as nossas temáticas de estudo.

Pretendemos, neste capítulo, apreender o(s) sentido(s) da(s) Liderança(s), a forma como ela(s) se inter-relacionam com a(s) autonomia(s) e os reflexos que a sua relação tem na Escola, enquanto espaço de (rel)ações em constante (re)formulação de saberes e conceitos polissémicos.

Inspirados por outros autores, nomeadamente Sarmento(1996) e Ferreira (2007,2012), as palavras “autonomia” e “liderança” afiguram-se no plural, pois dada a polissemia das práticas só faz sentido referi-las de forma múltipla.

Perfilhamos a ideia de Sarmento (1996: 7) que afirma:

A palavra autonomia ganha diferentes significados em função do contexto em que é empregue, variando de acordo com o quadro teórico, a perspectiva disciplinar ou o âmbito donde emana e a que se aplica. [...] Assim sendo, a autonomia é sempre adjectivável.

Ferreira (2012a: 35) esclarece-nos que “a polissemia não advém do uso ambíguo do conceito, mas essencialmente dos diversos campos em que se aplica o conceito”, sendo “este estilhaçamento da aplicação do conceito de autonomia que lhe devolve polissemia e pluralidade [...]”. (*ibidem*)

A (s) lideranças (s) entendemo-la (s), também, como polissémica (s), pois embora, como refere Torres (2013:51), assistamos:

à implementação de uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor de escola/agrupamento”, [...] este novo *rosto*, erguido paradigma da *nova gestão escolar* defronta-se com as múltiplas *caras* das escolas públicas, cada vez mais *maskaradas* face à imposição de um modelo de liderança unidimensional.

Na análise desta perspetiva a EPNoSL- *European Policy Network on School Leadership* (Rede de Política Europeia em Liderança Escolar⁵) afirma que a Liderança escolar se apresenta “como um ‘conceito polissémico’ fortemente dependente das culturas e dos contextos nacionais”. (EPNoSL: 4)⁶

Este capítulo aspira a uma melhor compreensão do processo de construção de um *mega agrupamento*, nas vozes e olhares de uma diretora e de alguns coordenadores.

2.2. No caminho da(s)Liderança(s): o lugar da(s) Lideranças na Europa

O que faz um bom líder? Trata-se de uma questão difícil.

(Sergiovanni,2004a:172)

Consideremos, desde já, que “o conceito de liderança é inerentemente subjectivo e variável espacial e temporalmente”. (Correia, 2009:137)

A temática da(s) liderança(s) convida-nos, então, a recuar aos anos 20 e 30, onde podemos situar as primeiras concetualizações sobre liderança organizacional, data em que surgem as escolas das relações humanas "como reacção e crítica aos pressupostos das concepções extremamente racionalizadoras do taylorismo⁷ e fayolismo⁸". (Rocha,2000:109)

⁵ “A Rede de Política Europeia sobre Liderança Escola é um consórcio de parceiros criado em 2011, em resposta à crescente atenção dada, na Europa, ao desenvolvimento profissional dos líderes escolares. O Projeto EPNoSL tem como objetivo melhorar as políticas e as práticas relacionadas com a liderança nas escolas europeias”.

⁶ Informação retirada de um relatório descritivo da Área de intervenção e atividades da EPNoSL, disponível em <http://epnosl.iacm.forth.gr/docs/brochures/Portuguese.pdf>, consultado em outubro 10, 2013.

⁷ O Taylorismo ou Administração Científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), também fundador da disciplina científica de administração de empresas. O taylorismo caracterizava-se pelo

Embora a temática da(s) liderança(s) tenha sido sustentada pelas teorias organizacionais vigentes no início do século XX, foi, principalmente, a década de 70 que marcou o início das investigações mais enraizadas ao conceito, “pelo movimento da Nova Liderança, que inclui um conjunto de teorizações” (Correia,2009:137) “sobre a liderança, assente em pressupostos comuns (embora nem sempre completamente sintonizados)”. (Costa,2000:22)

No entanto, importa salientar que foi dos meandros do taylorismo e do fayolismo que poderemos considerar ter emergido o conceito de liderança(s).

[A questão da liderança passou], assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das concepções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência. (Costa, 1996:133)

Nas últimas décadas, conceitos como autonomia(s), administração, gestão e liderança(s), passaram a ser conjugados conjuntamente aquando da interpretação da Escola (instituição de ensino), enquanto organização escolar.

Depreende-se, então, que a escola enquanto espaço de cruzamento de conceitos, políticas e saberes, experiências e discursos variados, tem sido objeto de paulatinas investigações, que têm contribuído para uma melhor compreensão da escola que se entende como unidade organizacional dotada de uma estrutura própria e notáveis características.

A(s) liderança(s) organizacional tem sido uma das temáticas alvo de diversas (re)conceitualizações, predominando “uma espécie de crença ingénua que assenta no

reforço das tarefas, com o objetivo de aumentar a eficiência ao nível operacional. Este modelo de administração laboral começou a ser divulgado no século XX. (Informação recolhida da wikipédia, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>)

⁸ O Fayolismo ou Teoria Clássica da Administração é uma escola de pensamento administrativo idealizada pelo engenheiro francês Henri Fayol, a partir de 1910. Caracteriza-se pela ênfase na estrutura organizacional, pela visão do homem económico e pela busca da máxima eficiência. Também é caracterizada pelo olhar sobre todas as esferas da organização (operacionais e gerenciais). (Informação recolhida em http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_cl%C3%A1ssica_da_administra%C3%A7%C3%A3o)

princípio de que os factores de sucesso ou de fracasso das organizações estão intimamente associados à acção eficaz ou não eficaz dos seus líderes”. (Rocha, 2009:109)

No relatório da EPNoSL (s/d: 2-3) declara-se que “a liderança escolar desempenha um papel central” aos mais variados níveis, desde a qualidade dos resultados educacionais, à motivação que transmite ao corpo docente, ao clima e ambiente escolar, “bem como na gestão e administração das escolas”. (*ibidem*)

Consideramos, por isso, que “ a liderança é uma actividade complexa do ponto de vista do comportamento humano, uma vez que se baseia nas relações entre os indivíduos e grupos, tornando-se, por este facto, de difícil definição”. (Morgado e Pinheiro,2011:11)

Verificamos anteriormente que o conceito de liderança(s) emergiu em contexto internacional, por isso, consideramos relevante perceber o lugar da Europa neste processo de desenvolvimento e forma como a(s) liderança(s) se apresentam nas escolas.

Destacamos, aqui, o Relatório Eurydice, de 2007, sobre Autonomia das Escolas na Europa - Políticas e Medidas, documento que nos permitiu tomar conhecimento que “na vasta maioria dos países europeus, a autonomia das escolas foi acompanhada pelo estabelecimento de novos órgãos de gestão no seio das mesmas, detentores de um papel decisório ou consultivo”. (*ibid*:37)

Estas alterações ao nível da legislação e que se refletiram nas modificações orgânicas das instituições de ensino, assumiram um carácter obrigatório e promoveram a transferência de responsabilidades para as escolas. (*ibidem*)

Numa minoria dos países europeus, “a criação de órgãos de gestão” foi “ deixada ao critério das próprias escolas”, e que a composição dos mesmos se caracterizava por três referenciais *tipo*. O primeiro referencial considerava a constituição do órgão de gestão da escola apenas por membros internos; um segundo que considerava - segundo decisão da própria escola - a inclusão, ou não, de elementos externos; e um outro referencial que objetivava uma representação mais abrangente no órgão de gestão, tal

como membros da autarquia e / ou da comunidade em geral; contudo, aparentavam “ não ter qualquer correlação com o grau de importância das suas funções”. (*ibidem*)

O que se pretende, essencialmente, é que haja uma representação harmoniosa de todos os membros que integram o órgão de gestão, garantindo, desta forma, a igualdade entre todos.

De acordo com a Eurydice, em alguns países europeus os diretores e os órgãos de gestão das escolas costumam intervir no processo de decisão em todos os assuntos relativos ao financiamento; noutros, “o órgão directivo estabelece o quadro estratégico global relativo à gestão financeira da escola e determina em que aspectos dessa matéria pretende delegar os seus poderes no director”. (Eurydice,2007:28)

Na Europa, na maior parte dos países, a escola não é responsável pela seleção do Diretor. Apenas em países como a Bélgica, a Irlanda e o Reino Unido - que conferem vastas responsabilidades à direção das escolas - é que se confirma o oposto. (Eurydice, 2007)

Verifica-se que, na maior parte dos países da Europa, estas alterações que têm sido realizadas ao nível da administração e gestão das escolas, que atribuem uma responsabilidade crescente às instituições de ensino público, têm limitado a “liberdade dos professores em termos educativos, conferindo um novo papel na liderança aos directores das escolas”. (Eurydice, 2008:72)

É neste contexto de liderança que torneia os órgãos de gestão das escolas, designadamente aqueles que ocupam o cargo de diretores, que importa compreender a europeização das políticas educativas; a forma como elas foram implementadas no nosso sistema e os reflexos que têm no quotidiano das organizações escolares.

2.3. A (rel)ação entre a(s) Autonomia(s) e a(s) Liderança(s)

Constatamos que ao nível europeu, autonomia(s) e lideranças(s) desenvolvem-se conjuntamente, objetivando, o primeiro conceito, que a escola seja capaz de criar um órgão, competente, para desenvolver o segundo de uma forma eficaz.

Ao longo do nosso estudo estes conceitos - autonomia e liderança- seguem-se como determinantes para a compreensão dos discursos de líderes no processo de construção de um *mega* agrupamento.

Na análise desta perspetiva verificámos que “ao longo deste percurso marcado por ensaios e reajustamentos morfológicos nos órgãos de gestão, denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas”. (Torres e Palhares, 2009:77)

Ressaltam, neste contexto, as preocupações de cariz empresarial associadas à escola, como se o objetivo passasse por encontrar a pessoa certa para o lugar certo, alguém capaz de gerir eficazmente a escola. Nesta linha de pensamento Torres (2011:27) refere que “nas últimas duas décadas, o modelo de gestão escolar tem constituído uma das trave-mestras das reformas educativas [...]”. A autora refere, ainda, que os vários discursos políticos apontam como solução para a crise que a escola atravessa, a implementação de um “modelo eficaz de gestão escolar”. (*ibidem*)

Intentamos, no nosso estudo, compreender nas vozes de uma diretora e de alguns coordenadores se a política dos *mega* agrupamento se mostra capaz de gerir com eficácia.

Autonomia e liderança surgem assim, aqui, amplamente associados, implicando-se mutuamente.

Se nos focarmos nos preâmbulos dos Decretos-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio e no n.º75/2008, de 22 de abril, os quais aprovam o regime de autonomia, administração e

gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, verificámos imediatamente a veracidade da relação anteriormente referida.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio refere que

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Ou seja, há mais de uma década que a legislação fazia prever que a autonomia se desenvolvesse em prol do favorecimento da liderança.

Mas volvidos 10 anos, é publicado um novo decreto que objectiva revogar o anterior, o Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, cujo preâmbulo nos informa que este decreto- lei procura “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”.

Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha -se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. (Preâmbulo)

É desta necessidade de encontrar um rosto provido de responsabilidade e capaz de representar a *sua* escola que se concretiza neste decreto-lei a “criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial”. (Preâmbulo)

É na análise desta perspectiva que a figura do/a Diretor/a começa a ser pensada enquanto “órgão unipessoal, evocando-se a necessidade de ‘lideranças fortes’, e apresentando uma visão gerencialista da liderança baseada na procura de eficácia e eficiência através da mensuração dos resultados escolares”. (Ferreira,2012b:152)

Na mesma linha de pensamento Ferreira e Lopes (2011:79-80) consideram os decretos-lei 115-A/98 e o 75/2008 para realçar a “reconcentração de poderes na figura do director”, ou seja, ambos canalizaram, gradualmente, a reorganização ao nível da administração e gestão da escola enquanto organização, para a criação da figura do director enquanto órgão unipessoal.

É neste sentido que Moraes (2011:422) refere “a ideia do director, gestor, que tem um projecto de intervenção para a escola, o qual foi apreciado pelo conselho geral, e que constitui uma equipa para levar a cabo.” O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, confere-lhe legitimidade para a “designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e demais estruturas (...), eliminando-se assim a tradicional eleição ou designação entre os pares”. (*ibidem*)

Mas embora possamos até considerar o diretor como um gestor, não devemos descurar das convergências e das divergências que os caracterizam.

Inspirados por Greenfield,(1999:257) concluímos que “o carácter singularmente moral das escolas; uma força de trabalho altamente instruída, autónoma e permanente; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizativa”, diferenciam “o trabalho dos administradores escolares do dos seus colegas em contextos não escolares”.

A exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e negociem a complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolas: exigências de carácter moral, instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais. (*ibidem*)

Não devemos desconsiderar a escola enquanto espaço “diferente doutras organizações em diversos aspectos”, por isso se apresenta como tão difícil a sua administração, uma vez que, a liderança nas escolas, “em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz”. (*ibidem*)

Em jeito de conclusão, reafirmámos a identificação das preocupações que sobressaem desta nova forma de gestão, mais centradas na figura unipessoal do Diretor,

forte e eficaz, perdendo-se a democraticidade na tomada de decisão e na partilha das responsabilidades na escola.

2.4. A escol(h)a de um(a) Diretor(a) de Escola em Portugal

Tal como referimos precedentemente, embora situe as suas origens no século passado, o conceito de liderança(s), em Portugal, “é algo introduzido de uma forma relativamente recente nos discursos educativos, tendo-se popularizado na comunidade escolar, nomeadamente nas escolas, essencialmente com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril”. (Morgado e Pinheiro, 2011:11)

Este normativo aclama um reforço das lideranças nas escolas, e dota-as de uma importância relevante na reorganização do regime de gestão e administração escolar.

Desde então o conceito de liderança(s) nas organizações educativas tem assumido “um papel de crescente relevo”. (Trigo e Costa, 2008:562)

Na tentativa de vislumbrarmos uma melhor perceção das reconfigurações impostas à escola pública, adotamos o pensamento de Costa (2000:15), que referencia a liderança como “um daqueles conceitos aos quais mais se tem dedicado maior número de páginas, quer estejamos no quadro dos estudos sobre os fenómenos sociais em geral, quer no que diz respeito à análise dos comportamentos, em particular”.

Para o autor, a liderança deve ser pensada “no espaço e no ambiente das teorias da administração e da análise organizacional” (*ibidem*), por isso devemos assumir, sempre, que a liderança “não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo take away [...], mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional”. (*ibidem*)

Na expectativa de encontrarem fios de leitura esclarecedores e caracterizadores do conceito de liderança, vários têm sido os autores que especulam sobre o mesmo e que aventam as mais variadas hipóteses para a sua compreensão.

Na análise desta perspectiva Sergiovanni (2004b:126) escreve que, “nas raízes da responsabilidade do papel do Presidente do Conselho Executivo”, (atual Diretor de Escola), “encontramos as raízes da liderança escolar- um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como guardião para proteger a integridade da escola”.

O autor refere que “de uma maneira geral vê-se a liderança como o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas)”. (*ibid*:124)

Por sua vez Ferreira (2012b: 145) afirma que “na realidade portuguesa a figura do/a director(a) de escola é relativamente recente”.

A mesma autora parte, ainda, da “premissa que os modos de liderança desenvolvidos nas escolas influenciam as organizações e exigem articulações, negociações e flexibilidade constante para que a dinâmica organizacional sensata não se perca”. (*ibidem*)

Por outro lado, Correia (2009:137) afirma que “no imaginário colectivo predomina a ideia de que um líder é alguém com qualidades excepcionais, capaz de conduzir o grupo dos seus seguidores e atingir determinados objectivos previamente estipulados por ele”.

Sergiovanni (2004a:41) defende que “[...] a forma de assumir o controlo das coisas passa por ligar as pessoas a parâmetros ou padrões em vez de as ligar a regras burocráticas ou a códigos de procedimentos lamorais”, permitindo, desta forma, “fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola trabalhe bem para todos”. (*ibid*:172)

Neste sentido são vários os autores que nos apresentam diferentes tipos e/ ou estilos de liderança que são exercidos nas nossas instituições de ensino público.

São as diferentes fases ou aspetos que os vários autores atribuem à liderança, que nos reportam para um campo mais específico deste domínio; que nos levam a desejar compreender “as qualidades de liderança (que por vezes adquirem forma de tipologia), “a forma de ser e de estar do líder enquanto *homem organizacional*”. (Rocha, 2000:110)

Segundo Rocha (2000: 109), “a classificação dos estilos de liderança tem-se revestido de muitas nuances”.

Costa (2000:16) apresenta-nos três concepções diferentes de liderança que identifica como “a visão *mecanicista* da liderança” que subdivide “em torno de três metáforas, o líder *nato*, o líder *treinado* e o líder *ajustável*), a visão *cultural* da liderança e a visão *ambígua* da liderança”.

A visão mecanicista “parece ser entendida como como uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos”, estamos perante” uma visão hierárquica, unidireccional e sequencial”. (*ibid*:16)

O líder nato é uma das subdivisões que se destacam daquela visão mecanicista da liderança, é alguém que possui “características próprias e específicas (...), características pessoais (com um grau significativo de inatismo) ”, para o desempenho da função de líder (*ibid*:17) “e *ajustável* aos múltiplos contextos em que está inserido”. (Torres e Palhares,2009:81)

O líder treinado resultou dos estudos realizados, durante os anos 50, sobre “a identificação de comportamentos daqueles líderes que tornam um grupo eficaz”, tornando-se, assim, “necessário saber o que faz o líder, a maneira como o faz, como se comporta, ou seja, o seu estilo de liderança”, para que “definidos os seus ‘comportamentos-padrão’ ”, estes possam ser “objeto de aprendizagem pelos candidatos à liderança”. (*ibid*:19)

Neste sentido, de “que a liderança (também) se aprende e que para isso é necessário conhecer os estilos de liderança”, surge, nos anos 60, o conceito de líder ajustável, que promove a ideia de que “ a liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente”. (*ibid*:20)

A visão cultural da liderança surge na década de 80, quando o “líder deixa de ser encarado como aquele que conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objectivos pré-definidos”, passando a ser observado “como um gestor de sentido”, como “alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte”. (Bryman,1996:280)

Esta faceta cultural da liderança cuida que “as questões da criação e da gestão da cultura” sejam colocadas no centro da actuação dos líderes”. (Costa,2000:22)

Costa (2000:25), valendo-se de Cohen e March (1974) relembra que o funcionamento e a gestão das escolas se caracteriza por um certo nível de “ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza”, alertando, desta forma, para “o grau significativo de ambiguidade presente nos cargos de liderança”, distinguindo-se quatro tipos de ambiguidade passíveis de serem sentidas pelo “líder formal numa organização escolar: *a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito*”. (Costa, 2000:25)

É neste contexto que surge a visão ambígua da liderança, que “nos dá conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e atores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e depende de um grau elevado de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade” que tão bem caracterizam as nossas organizações escolares hoje em dia. O que valida a ideia que defendemos, de que

será “mais adequado falar em lideranças do que em liderança, mais nos líderes do que no líder”. (*ibid*:26)

Costa (2000:29-30) conta que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”, não obstante, Ferreira (2012b:147), afirma que “este meandro tem sido de difícil percurso pelo apelo constante ao compromisso, à confiança e à compreensão entre as pessoas em organizações tendencialmente burocráticas, impessoais e centradas em resultados eficazes”.

Na análise dos vários aspetos que caracterizam um líder e os aspetos da liderança que pratica, Sergiovanni (2004b:121) refere a importância do reconhecimento, por parte dos líderes, de se entendem como “administradores que aceitam a responsabilidade pelos alunos e pela escola”, porque, refere ainda o autor nas palavras de Cartwright (1993) “quando se entendem os papéis como responsabilidade, estes falam connosco através de uma voz moral”.

E porque vários têm sido os autores que investigam este conceito que transcende os limites da escola enquanto instituição organizacional de ensino, destacamos, Perrenoud (2003:105), que escreveu “Os dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”, de onde salientamos a ideia de que o mais importante é que haja chefias que “exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”. Por isso, partilhámos da ideia de que a liderança só “parece fazer sentido quando as fontes de autoridade para o que é feito estão presentes nas organizações, políticas e ideologias formais, e também nos propósitos e personalidades dos líderes”. (Sergiovanni,2004b:120)

Por tudo isto, o ato de liderar, revela-se complexo e sinuoso, é algo que varia consoante as características daquele(a) que o desempenha; do espaço; da comunidade; e até da cultura.

É neste sentido que Costa (2000:29-30) nos apresenta o conceito de *liderança dispersa*, que se constitui “como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar”; de *relatividade da liderança*, resultante da multiplicidade interpretativa dos conteúdos, dos processos ou dos estilos, “tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre; de *liderança e democracia escolar*, que promove o funcionamento da escola “pautado por procedimentos democráticos”; de *liderança e colegialidade docente*, um “processo que se desenrola *inter pares*”; de “*liderança enquanto saber especializado* (que se aprende)”, uma vez que “a liderança constitui-se como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e de um saber especializado”; e da *distinção entre liderança e gestão*, pois somos “tentados identificar o gestor com o líder, ou melhor, atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança”, contudo, não estamos perante “uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos”, pois “vários são os líderes (efectivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros são os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) ‘que não fazem ideia’ do que significa liderar”. (*ibid*:29-30)

O que hoje em dia se espera dos líderes educativos, é que eles tenham a destreza de exercerem a respetiva influência sobre a “reprogramação das escolas no sentido de as reorientarem para um certo isomorfismo com as organizações empresariais visando o sucesso e a eficiência sem ambiguidades”. (Estêvão,2000:37)

Entende-se na esteira de Sergiovanni (2004b:125) que “para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador” para um “padrão de influência recíproca”, subtendendo-se que se os líderes forem suficientemente hábeis para incutirem nas

peessoas a ideia de que são capazes “de resolver os seus problemas e ir de encontro às suas necessidades”, ganharão um conjunto de seguidores porque serão vistos como um símbolo. (*ibidem*)

Ainda na linha de pensamento do autor que o líder deve ser especial porque “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são lugares especiais”, embora partilhem “com outras organizações de requisitos comuns de gestão”, as “escolas têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. (2004a:172)

Trata-se de uma posição corroborada por Formosinho e Machado (2009:128), ao defenderem que, “em contextos escolares, o que mais interessa é saber como é que as pessoas podem ‘ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas’”.

A liderança educativa deve veicular “a partilha de informação e a clarificação de expectativas”, contribuindo para a integração dos vários membros numa mesma equipa de trabalho, a qual terá como objetivo “ajudar a identificar e a resolver problemas”, fazendo assim com que o líder cumpra as “suas principais missões, devendo, por isso, ser reconhecido pelos seus pares”. (Morgado e Pinheiro, 2011: 2)

Nesta linha de pensamento importa referir Moraes (2011:415) que aborda a questão da constituição da equipa de direcção como reforço da liderança da escola, ou seja, para o autor, “a constituição da equipa da direcção, nomeadamente a escolha do subdirector e dos adjuntos deve ser precedida de uma rigorosa e silenciosa reflexão do director sobre as suas competências e sobre os saberes que interessa trazer para a equipa”.

O Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril refere precisamente que “no sentido de reforçar a liderança das escolas e de conferir mais eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder (...)de designar os coordenadores

de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar”, assim como “os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma”. (Art.15º, ponto 4, alíneas e) e f))

Constatamos, assim, que todas as alterações que têm sido incrementadas ao sistema de ensino público português, nos últimos anos, convergiram na criação da figura do director enquanto órgão unipessoal dotado de competências de liderança e de autonomia pedagógica, financeira, administrativa e cultural; detentor do poder de decisão de constituição da sua própria equipa.

2.5. Outra(s) Liderança(s)

Ferreira (2012b: 146) reporta-nos para “o contexto de crise em que vivemos” , defendendo, por isso que na escola deve haver “um envolvimento cooperativo que se possa articular entre todos os intervenientes da comunidade educativa e que se expresse também numa liderança interactiva que se baseia no entusiasmo e na compaixão enquanto lugares próprios de educação”.

Importa-nos que a escola seja “capaz na sua agência humana de desenvolver (novas) políticas educativas mais criativas e interactivas de modo a valorizarem a dinâmica do trabalho emocional das escolas”,(ibid: 148) admitindo-se “a emergência de uma evolução que trará outra centralidade ao líder escolar e que irá de encontro a perspectivas mais partilhadas de liderança”. (ibid:152)

Segundo Morgado e Pinheiro (2011:1) “as estruturas intermédias das escolas têm vindo a ser reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho”, pois, refere o autor, é “ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem (...) desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e , conseqüentemente construir a autonomia e a inovação”. (ibidem)

Os autores supracitados apresentam-nos duas variantes da liderança: a *liderança formal* e a *liderança informal*.

Na *liderança formal* incluem não só todos os coordenadores, como também a figura do diretor, por serem considerados indispensáveis nas escolas; na *liderança informal* incluem os professores e outros membros da instituição que não ocupam qualquer lugar de gestão, e que, também, denominam de líderes ocultos, por contribuírem, “no anonimato, para o que se passa no teatro visível das operações escolares”. (*ibid*:4)

Concordámos, então, com a opinião de que, para que as transformações que ocorrem na escola possam desenvolver-se com sucesso, são necessários diferentes tipos de liderança, que permitam que a mudança tenha reflexos positivos na sala de aula, na escola e na comunidade. (Formosinho e Machado, 2009)

É necessário que os professores que desempenham cargos de coordenação “sejam vistos como efectivas lideranças intermédias, que, em colaboração com a direcção, se responsabilizam, coordenam e fomentam um trabalho de qualidade a nível do processo de ensino e aprendizagem”. (Morais,2011: 426)

Morais (2011:426) defende que “a formação destas lideranças e a introdução nas escolas de diferentes metodologias de trabalho” privilegia “a constituição de equipas educativas”. (*ibidem*) Porque “a organização do trabalho por Equipas Educativas está imbuída de uma perspectiva sistémica de reestruturação da escola, de globalização do processo de organização do ensino e de organização do trabalho docente e desenvolvimento profissional”. (Formosinho e Machado, 2009:66)

Foram estas últimas (re)estruturações internas que as escolas da rede e estabelecimentos públicos de ensino sofreram - marcadas pela agregação de mais escolas e agrupamentos – que implicaram a revisão da “figura do coordenador de estabelecimento”. (Morais, 2011)

As competências adstritas a esta função foram equacionadas num contexto de exercício da coordenação de um estabelecimento do pré-escolar ou do 1º Ciclo. Com o facto de o estabelecimento poder agora ser uma escola com 2º e 3º Ciclos, já que a escola sede pode funcionar num outro edifício do agrupamento, é importante que o coordenador seja entendido, junto da escola que coordena, como um efectivo braço da direcção naquele estabelecimento. Daí que cada escola deva repensar esta função, bem como o perfil do docente que a ocupa, na medida em que ele terá tarefas inerentes aos membros que colaboram na direcção do agrupamento.(Morais, 2011:428-429)

Neste sentido, o autor, acrescenta que “a nova realidade dos agrupamentos requer a institucionalização de outros mecanismos de gestão, sem que se menorize o trabalho de proximidade e em equipa”. (*ibid*:429)

Esta reorganização da rede de escolas pública possibilita, desta forma, “o exercício da direcção de um modo descentralizado, em que o subdirector ou um adjunto exerce funções numa escola que não seja a sede de agrupamento (...)”.(*ibidem*)

O incentivo para a mudança na escola poder ser precisamente esta reestruturação de que a escola tem sido alvo, mas não poderemos, nunca, descurar “as normas, os hábitos, as habilidades, as crenças” e os modos de pensar da Escola, pois mudá-los não é o mesmo que mudar as estruturas. (Formosinho e Machado,2009: 118)

Os líderes devem exercer as respetivas funções no sentido de manter, sempre, a identidade de escola e /ou agrupamento nos quais se encontram inseridos, porque “ não se muda a cara da escola por decreto”. (Ferreira e Lopes, 2011:79). Não deve a escola mudar a sua “cara” conforme as características daqueles que a lideram, pois embora seja incontornável a ideia de que cada líder impõe o seu cunho pessoal ao espaço e às pessoas que lidera, deve, sempre, fazer com que prevaleçam a identidade, os valores e as crenças daquela comunidade, considerando sempre o seu profícuo desenvolvimento.

2.6. A escola e as relações organizacionais para um sucesso autonomamente liderado

Hoje em dia, o “mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo

civil) até à sua morte (funerária, Igreja, cemitério)". (Trigo e Costa, 2008:563), ou seja, todos temos uma dependência ao nível organizacional, quer seja para viver, quer seja para trabalhar, todos dependemos de unidades organizacionais, as quais sofrem constantes alterações e se desenvolvem consideravelmente. (*ibidem*)

Poderíamos, aqui, definir o conceito de organização, mas não é tarefa fácil, pois trata-se de um conceito complexo e plurifacetado, que é caracterizado consoante os objetivos e perspetivas de cada organização. (*ibidem*)

Na tentativa de vislumbrarmos a importância que a escola - enquanto organização educativa - tem adquirido como objeto de estudo das ciências que estudam as organizações, adotamos a ideia de Licínio Lima (2003:7):

A revalorização da escola como objecto de estudo sociológico organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extracção empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objecto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a "espada e a parede", isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.

Etzioni, é um dos autores de uma das mais clássicas definições de organização, definindo-a como " unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos". (1984:3)

Ferreira (2012b:148), entende "as escolas como estúdios de pessoas a crescer em interação e portanto como arenas relacionais e emocionais [...]".

Contudo, os estudos sobre a escola enquanto organização educativa só nas últimas duas décadas é que ganharam uma maior relevância por parte dos investigadores das ciências da educação. Parece, agora, "ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras

organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial”. (Trigo e Costa,2008:564)

Neste âmbito, Fonseca (2000:139), afirma que “a escola é uma organização estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos (...)”, onde todas as atividades de pendor educativo deveriam ser “coordenadas, dirigidas e controladas”.

Por sua vez, Weik (*apud* Ferreira, 2012a:61), descreve as relações organizacionais, nomeadamente nas escolas como “sistemas debilmente articulados”, expressão que reflete “uma débil articulação entre os elementos da estrutura organizativa e até mesmo entre os meios e os fins, a intenção e a acção, as ideias e as actividades, os níveis hierárquicos e as diferentes pessoas”.

Ideia corroborada por Costa (1996:98) que afirma as escolas como organizações com um elevado défice ao nível das relações, “já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa [...] entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria”, ou seja “não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização”. (*ibid*:96)

E uma vez que as relações organizacionais estão no centro da compreensão das estruturas organizativas levamo-nos a subscrever Ferreira (2012a:65) que de acordo com Mucchielle (1998), afirma que “a psicologia é central no estudo dos processos comunicacionais, precisamente porque a comunicação é fundamental na actividade humana e depende essencialmente do sujeito e da sua subjectividade”.

Porque “pensar e estudar a escola” transporta-nos para um campo complexo de ideias e ideais “pensamentos e relações entre as pessoas” que quando não valorizados “inviabilizam a compreensão da própria escola no que lhe é mais específico”, ou seja, a escola enquanto lugar de “pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de

conhecimento, como espaço de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afectiva”. (*ibid*:68)

Conseguir com que se estabeleçam relações afetivas numa organização é visto por Pagés (1976:280) como incontornável e de extrema importância, pois para o autor “não existe outra solução (...) senão admitir que a afectividade está ligada à natureza das relações colectivas e estas são de imediato de natureza afetiva”.

As relações afetivas são de uma vasta complexidade, porque envolvem pessoas, e o Ser Humano é complexo quanto aos seus valores, às suas percepções, às suas características pessoais e às necessidades, “as relações entre Sujeitos não são, pois, relações sociais triviais: assentam num princípio de relação que não é a pertença à mesma cultura e à mesma sociedade, mas o esforço comum para se constituírem em Sujeitos”. (Touraine,1997:115)

Inspirados por Ferreira (2012a:69) sentimo-nos consentidos para interpretar a escola como uma “organização comunicativa (...) um colégio de pessoas e de comunicações ativas e (dia)lógicas”, que deve valorizar “o pensar, o agir e o reflectir, a praxeologia de uma agência humana autónoma”. (*ibidem*)

Por outro lado, Morgado e Pinheiro (2011:3) entendem a escola enquanto organização complexa, pois é “um espaço onde se confrontam relações de poder, de conflito e de negociação e onde se manifestam interesses muito divergentes”.

É neste enredo de divergências patentes na escola enquanto organização, que os líderes poderão assumir um papel preponderante, promovendo “o envolvimento coletivo, numa cultura de permanente participação e confiança”. (*ibidem*)

Verificamos, assim, que das relações organizacionais emerge a

Aferimos pela leitura interpretativa das diferentes perspetivas dos vários autores, dos quais destacamos Ferreira (2012b:153), que das relações na escola enquanto organização emergem “a complexidade, a incerteza e o risco”.

2.7. A Escola e a(s) liderança(s) na democracia

Ao longo deste capítulo focamos múltiplas vezes as reestruturações que têm sido impostas ao sistema de ensino em Portugal e os resultados das mesmas; apurámos que a gestão escolar constitui um “dos domínios da política educativa onde ocorreram transformações mais aprofundadas pelo menos do ponto de vista legislativo”. (Barroso e Afonso.2011:27)

Verificámos, ainda, que as políticas educativas resultam, na sua maioria, de um processo de europeização política.

Não persistem dúvidas de que “a escola desempenhou um papel fundamental na organização política dos Estados, sobretudo dos Estados democráticos”. (Morgado e Gonçalves,2011)

Nas últimas décadas o nosso sistema educativo caracterizou-se por “uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas”, sendo, portanto, pertinente que problematizemos, agora, “a natureza da relação entre os estilos de liderança e gestão [...]e o seu impacto no desenvolvimento democrático da escola” (Torres e Palhares, 2009:77), uma vez que, atualmente, as escolas veiculam-se por um sistema de gestão unipessoal, assumido pela figura do diretor.

Na análise desta perspetiva Ferreira (2012b:152) afirma que:

A figura do/a Diretor/a nas escolas, generaliza-se enquanto órgão unipessoal, evocando-se a necessidade de “lideranças fortes”, e apresentando-se uma visão gerencialista da liderança baseada na procura de eficácia e eficiência através da mensuração dos resultados escolares. A reconfiguração do órgão colegial de decisão para unipessoal na figura do diretor proporciona um empoderamento do/a Diretor/a[...].

Menitra (2011:72-73) fala-nos da controvérsia entre gestão democrática (órgão colegial) e gestão profissional (órgão unipessoal), introduzida pelo Decreto-Lei n.º172/91 que apresentava a “figura do ‘director executivo’ como órgão de gestão unipessoal”, e que continuou a ser discutida a propósito de outros decretos, nomeadamente o Decreto-lei n.º75/2008.

Os princípios gerais (*art.3º*) do decreto anteriormente referido afirmavam no ponto dois, nas alíneas *b)* e *d)* que:

2- A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam - se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;

d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.

São estes princípios que importam considerar na nossa reflexão sobre o lugar da democracia; sobre a forma como a mesma se pratica no dia-a-dia das nossas escolas; sobre um caminho marcado por uma autonomia decretada que apela à criação e ao desenvolvimento de lideranças fortes, mas democráticas.

Neste sentido, corroboramos a ideia de que “o uso das margens limitadas da autonomia com vista à ampliação da vivência democrática da escola esbarra com as lógicas gerencialistas impostas a nível central, gerando no quotidiano destas organizações algumas tensões difíceis de superar [...]”. (Torres,2011:32)

Estas tensões refletem a forma imponente como as políticas educativas chegam às escolas, sem que à priori seja considerada a capacidade para as colocar em prática.

As organizações escolares são, portanto, contextos “propícios ao desenvolvimento de complexas metamorfoses”. (Torres e Palhares 2009:97)

O facto de as políticas educativas centrarem as suas preocupações nos resultados, faz com que acreditemos que desta conduta ressalte “alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar”. (*ibid*:80)

A criação de um órgão de gestão unipessoal centrado na figura do diretor fez com que o papel dos gestores escolares passasse “a assumir novos contornos ao serviço de diferentes objectivos e valores educacionais”. (Torres e palhares 2009:97)

As mais recentes políticas educativas pressionam os gestores escolares “para o alcance de resultados”, submetem-nos “a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação”, fazendo, assim, com que os mesmos se encontrem “no centro de uma verdadeira encruzilhada”, pois, ao mesmo tempo que lhes é pedido que preservem “os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos”, também “são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da *performance*, dos resultados”. (*ibidem*)

Prevalece uma lógica empresarial em prejuízo dos valores democráticos e da justiça. Valorizam-se a aplicação das normas e regras de gestão, as preocupações com um ajustar das políticas educativas à escola, perdendo-se a relevância de uma escola justa para todos.

Por isso, verifica-se, nas escolas portuguesas, uma frágil relação entre os valores da liderança e os valores da democracia, o que tem contribuído para uma débil evolução dos processos de liderança escolar. (Torres, e Palhares, 2009)

Percurso de Investigação e Metodologias dos processos de Análise

3.1. Introdução

A matéria-prima, objecto sobre o qual o trabalho teórico incide, nunca é constituída pelo próprio real, por factos ‘puros’. Ela é já sempre mais ou menos elaborada e inclui noções ideológicas, intuições, ‘teorias’ espontâneas, factos construídos cientificamente em anteriores momentos, conceitos e relações entre conceitos, em suma, todo o tipo de informações disponíveis sobre o real. Os meios de trabalho teórico passíveis de utilização serão essencialmente o corpo de conceitos, métodos e técnicas de que uma ciência pode dispor num momento dado e que formam a teoria, em sentido amplo. (Almeida e Pinto,1982:9)

A este capítulo está subjacente a apresentação e o desenvolvimento epistemológico, bem como a fundamentação das opções metodológicas alusivas à investigação realizada, dando conta das técnicas e métodos de recolha de dados e dos respetivos procedimentos de análise

Explicaremos e interpretaremos a metodologia utilizada e as técnicas de recolha e análise dos dados privilegiando os vários autores que têm considerado os temas em questão.

Este estudo pretendeu compreender e interpretar os discursos dos líderes no processo de construção de um *mega agrupamento*, assim como as suas (inter)relações.

O suporte teórico contribuiu, assim, para uma melhor compreensão do processo de investigação e dos resultados obtidos, pois “de uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação”. (Saint-Georges,1997:15) Segundo Pardal e Correia (1995:29) “o desenvolvimento da ciências exige um diálogo permanente entre teoria e facto no processo de investigação”. Afirmam, ainda, os mesmos autores, recorrendo a Googe e Hatt (1972:13), que a “teoria em relação ao facto já se escreveu antes” . “Os factos, genericamente: 1)auxiliam a iniciar teorias; 2)conduzem à reformulação de teorias

existentes; 3)levam a rejeitar teorias que não são adequadas aos factos; 4)mudam a focalização e a orientação da teoria; e 5) esclarecem e redefinem a teoria”.

A forma como o método e a técnica se desenvolveram no trabalho realizado empiricamente foram, também, objeto de uma reflexão crítica.

Para Pardal e Correia (1995:27) “toda e qualquer investigação social tem em vista conhecer cada vez melhor a realidade social, na qual o homem se move. Sendo complexa como é uma tal realidade, não fosse o homem o animal que conseguiu formas mais sofisticadas de organização social, facilmente se compreende quão árdua é a tarefa de explicar aquela”.

3.2. Fundamentação epistemológica e metodológica da investigação

Pensar a investigação, inicialmente, é um processo de (re)descoberta dos nossos interesses, daquilo que desperta em nós a atenção de (re)descobrir o que pouco conhecemos, ou até aquilo que nunca tivemos a hipótese de conhecer.

Investigar é aprofundar o nosso conhecimento, resultando, por vezes, até, na produção de um conhecimento novo.

Ao longo desta investigação assumimos uma atitude de carácter interpretativo e compreensivo. Interpretar e compreender os discursos dos *líderes* no (e durante) o processo de construção de um *mega agrupamento* foi o objetivo a que nos propusemos neste trabalho de investigação.

Para Lessard-Hébert *et al.* (1990:39) “no contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de *acção*”, uma acção que abrange, segundo Erickson (1986:127) “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento”.

Se considerarmos o que diz Pardal e Correia (1995:22) sobre o estudo de caso, podemos dizer que a nossa investigação se aproxima de uma abordagem *tipo estudo de caso*, pois propusemo-nos estudar um fenómeno num dado agrupamento de escolas, utilizando requisitos de análise de sentido mais ou menos intensivo, direccionados para uma situação em específico, clara e bem definida. Neste sentido, os autores referem que “os estudos de caso correspondem a um modelo de *análise intensiva* de uma situação particular”. (*ibid*:23)

Com efeito, viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos (...), o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória. (*ibid*:22)

A escolha do tema e os resultados da investigação refletem a *paixão* e *entusiasmo*, tão valorizados por Bogdan e Bicken (1994:86) para que o trabalho não se tornasse *maçador*. Segundo os autores é importante que depositemos paixão no trabalho de investigação pelo qual optamos para que o possamos realizar com entusiasmo.

Pardal e Correia (1995:27) atestam que a “definição do tema, a escolha dos métodos e das técnicas que vão ser utilizadas, a formulação da hipótese ou hipóteses, a selecção das variáveis e, finalmente, o estabelecimento de um plano de actuação configuram (...) o melhor mecanismo de delimitação do trabalho de investigação”.

Pensar o trabalho faseadamente contribui para que o resultado da investigação seja de um maior sucesso e rigor científico.

3.3. O “espaço quadripolar” da “prática metodológica”

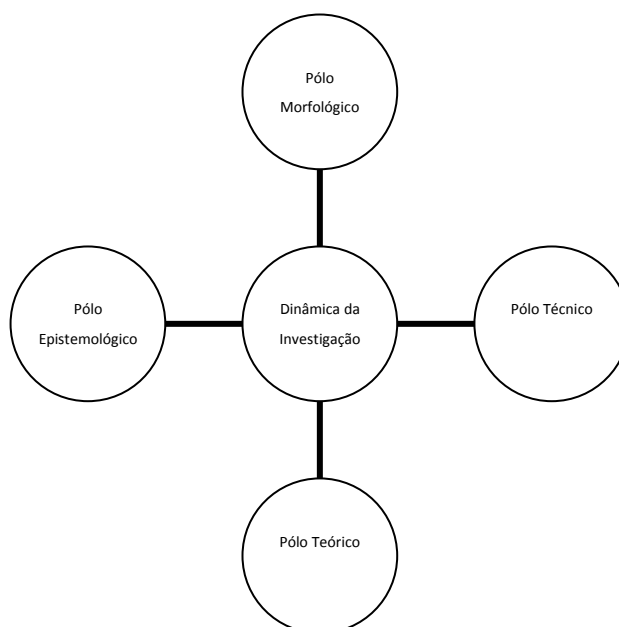
Lessard-Hébert *et al.* (1990:15) confirmam que as *metodologias qualitativas* de investigação se baseiam “no modelo de compreensão da *prática* científica proposto por P. De Bruyne, J.Herman e M.Schoutheete (1975)”, o qual define a “prática *metodológica* como um *espaço quadripolar*”.

“Esta postura, que se traduz numa modelização de inspiração sistémica, oferecer-nos-á a possibilidade de organizar a descrição das diferentes componentes das metodologias qualitativas utilizadas nas ciências humanas (...)”. (*ibidem*)

Este *espaço quadripolar* define-se pela sua constituição, ou seja, quatro *pólos* ao constituem: o *pólo epistemológico*; o *pólo teórico*; o *pólo morfológico*; e o *pólo técnico*.

Figura 1⁹

Modelo topológico da prática metodológica



⁹ Figura baseada no quadro topológico de De Bruyne *et al.* 1975:36 *apud* Lessard-Hébert *et al.* 1990:16

“O pólo epistemológico é o ‘motor de pesquisa do investigador’”¹⁰. É neste *pólo* que o investigador constrói o seu objeto científico e demarca a problemática da investigação. (*ibidem*)

Os autores acima referidos consideram que “o pólo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”(*ibid*:21) Analisam o “*contexto* teórico da investigação à luz de dois aspectos: o da *descoberta* (formulação de hipóteses e de teorias) e o da *prova* (verificação ou refutação de hipóteses e de teorias)”. (*ibidem*)

No seguimento da reflexão sobre as metodologias realizada pelos autores em referência, o *pólo morfológico* está estreitamente relacionado com a “estruturação do objecto científico” (*ibid*:22), ou seja, “esta instância metodológica diz respeito não somente à configuração do próprio objecto científico mas também à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção, isto em relação a uma função de comunicação”. (*ibid*:23)

Por último, o *pólo técnico* é aquele onde “se estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos”. (*ibid*:25) É neste *pólo* que os dados recolhidos pelo investigador se transformam em resultados importantes para a resolução da problemática de investigação, ou seja, é a este *pólo* que “correspondem técnicas de recolha de dados”. (*ibidem*)

¹⁰ De Bruyne et al. 1975:36 *apud* Lessard-Hébert et al. 1990:16

3.4. A abordagem qualitativa da investigação numa perspectiva fenomenológica

A investigação realizada enquadra-se num paradigma qualitativo. Conforme Bogdan e Biklen (1994:47) “a investigação qualitativa possui cinco características”, não sendo, sempre, segundo os autores, todas elas perceptíveis nos estudos considerados qualitativos. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal” (*ibidem*) da investigação, uma vez que permanecem, no terreno e/ou com as pessoas, o tempo necessário para a recolha dos dados. “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (*ibid:48*) , permitido, segundo os autores, uma abordagem minuciosa do mundo; “os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*ibid:49*); “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, pois a informação que recolhem não pretende *confirmar ou infirmar* ideias construídas *à priori*, pelo contrário, constroem ideias a partir dos dados recolhidos (*ibid:50*); na abordagem qualitativa da investigação “o significado” que o sujeito da investigação atribui a determinado objeto e/ou objetivo “é de importância vital”. (*ibid:50*)

A perspetiva fenomenológica da investigação ensina-nos que “tudo depende do ponto de vista em que nos encontramos, da nossa perspectiva” (Bogdan e Biklen.1994:53), é exatamente isso que os “investigadores fenomenologistas” tentam fazer, “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”. (*ibidem*)

A investigação qualitativa objetiva, precisamente, “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (*ibid:54*), embora, segundo os autores, *os sujeitos* não utilizem concretamente a expressão “o meu ponto de vista”. Portanto, “ponto de vista” é um modo constructo de investigação, é o modo como os investigadores abordam o seu

trabalho. (*ibid*:54). O investigador interpreta os dados considerando, sempre, “o ponto de vista” dos sujeitos.

Martins (1992) recorre a Oliveira e Cunha (2008:s/p) para explicar que “o método fenomenológico, busca a compreensão do fenómeno interrogado, não se preocupando com explicações e generalizações”, ou seja “o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz sua pesquisa a partir de um questionamento, de uma indagação acerca de um fenómeno, o qual precisa ser situado, ou seja, estar sendo vivenciado pelo sujeito”.

As investigações que se inscrevem no método fenomenológico, procuram, apenas, encontrar uma resposta para algo que despoletou a sua vontade e/ ou necessidade de aprofundar o seu conhecimento em determinado domínio.

Uma vez que prevalecem, neste estudo, métodos e técnicas de cariz maioritariamente qualitativo, tais como a recolha e análise documental, a entrevista e a respectiva análise, poderemos, então, reafirmar o nosso trabalho de investigação enquanto estudo qualitativo.

Bogdan e Biklen (1994) na expressão de Silva (2010:67) explicam que “o desenvolver de um procedimento metodológico de cariz qualitativo baseia-se assim no facto de se tratar da compreensão de um contexto ou de um acontecimento específico com a intenção de captar e interpretar a realidade na sua diversidade e especificidade”.

A nossa investigação pretende, baseada no contexto da construção de um *mega* agrupamento e nos discursos de alguns líderes, compreender os reflexos que este processo tem na organização escolar.

3.5. Uma (auto) reflexão sobre o (per)curso da investigação percurso da investigação

Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio Gestão e Mediação em Supervisão e Formação de Professores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Desde que o projeto de investigação começou a ser estruturado, várias foram as temáticas que nos suscitaram interesse, embora tendo sempre por base o estudo da Escola enquanto organização complexa e em constante transformação, considerando, sempre, as políticas de educação subjacentes a todo o processo de alteração.

Pesava, em mim, enquanto Professora licenciada em Ensino Básico: Variante de Português/Francês, a ignorância sobre um *lugar* onde nunca me foi permitido estar enquanto tal. Desde que terminei a minha formação inicial, nunca me foi possível integrar o sistema público de ensino, tendo, por isso, encontrado *saída* no ensino privado, onde sempre lecionei. Dois mundos opostos que crescem paralelamente.

O facto do funcionamento da Escola Pública ser um conceito ausente em mim, obrigou-me a não olhar uma vez, mas sim várias; a não pensar uma vez, mas sim múltiplas; a não refletir sozinha, mas sim conjuntamente; e aprendi que a Escola, embora seja um lugar onde se aprende, é também um lugar que *nunca se aprende*. Porque talvez a Escola seja, ainda, um conceito em definição.

Do desejo de melhor compreender o funcionamento da Escola Pública, a par de um período marcado por uma reestruturação organizacional e pedagógica da Escola complexo, surgiu a motivação para o estudo das *relações entre líderes* aquando do processo de construção de um *mega agrupamento*.

Guiou-nos, neste estudo, uma intencionalidade de cariz interpretativo e compreensivo, das (inter)relações dos sujeitos que desempenham funções de *liderança* numa *mega* organização escolar em (re)construção.

Do ponto de vista empírico tratou-se de um estudo que propendeu encontrar resposta para um conjunto de indagações que acompanharam a investigadora, tais como: Quais os órgãos de administração e gestão que consituem um *mega agrupamento*? Como são/foram eleitos os Líderes? Qual a voz dos Líderes Intermédios no processo de decisão/constituição de um Mega Agrupamento? Qual a relação dos Líderes Intermédios com a figura do Diretor e *vice-versa*?

O percurso da investigação foi gradualmente construído e desenvolveu-se entre os meses de setembro de 2012 e junho de 2013.

A partir do momento em que começamos a traçar o percurso investigativo soubemos, de imediato, que era nosso objectivo aprofundar o nosso conhecimento sobre um *mega agrupamento*, a mais recente expressão da reestruturação do sistema educativo em Portugal.

Verificamos, então, a pertinência do estudo, e concluímos que era de extrema relevância procurar compreender de que forma se traduzem as mais recentes políticas educativas no que à Escola, enquanto instituição de ensino, concerne.

Propusemo-nos interpretar e compreender os discursos dos líderes no processo de construção de um *mega agrupamento*, para tal foi fundamental uma investigação teórica que sustentasse a vertente empírica definida *à priori*.

Recorrer aos vários autores que nos elucidaram sobre a forma como as *políticas educativas europeias* influenciaram as *políticas educativas nacionais*; sobre a *autonomia na Europa e em Portugal*; sobre as *singularidades de Portugal em questões educativas e escolares*; e sobre *lideranças*, mostrou-se indispensável.

Considerando que no terreno, onde foi realizada toda a investigação empírica, tivemos como objetivo compreender um grupo restrito de atores educativos e que o espaço onde os mesmos se inserem e desenvolvem a sua liderança é, também ele, muito específico, verificamos que o nosso estudo seria do *tipo estudo de caso*, tal como explicado anteriormente.

Identificámos, assim, a observação; a recolha e análise documental; a entrevista; e a análise de conteúdo, como as técnicas de recolha e tratamento de dados que melhor se aplicam a esta investigação.

3.6. O local da experiência empírica – caracterização

A investigação empírica realizou-se num *Mega Agrupamento* ¹¹ de Escolas urbano, situado no Litoral, no Concelho de Porto, cuja escola - sede é uma Escola Secundária, à qual de agregaram mais seis unidades orgânicas de gestão: duas Escolas Básica 2, 3; três Escolas Básicas do 1º ciclo; e uma Escola Básica 1/ Jardim de Infância.

A escolha de um único *mega agrupamento* para a realização da investigação prende-se com o objetivo de analisar, num caso concreto, as (novas) relações entre os *líderes* a par de todo o processo de construção de uma nova estrutura organizacional.

Trabalhamos, assim, com uma organização educacional que apresenta uma oferta educativa diversificada que vai desde o pré-escolar até ao ensino secundário nas suas várias vertentes, incluindo os Cursos de Educação Formação (CEF), os Cursos Profissionais (CP) e o Projeto TEIP (no âmbito dos Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo), permitindo assim que cada aluno encontre o percurso escolar mais adequado ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses e motivações.¹²

Este *mega agrupamento* de escolas, que data do final do ano letivo de 2011/2012, resultou da agregação de um, já existente, *mega agrupamento*, composto por uma escola Secundária, uma Escola Básica 2,3 e uma Escola 1/ Jardim de Infância; com um, também já existente agrupamento de Escolas, do qual faziam parte uma Escola Básica 2,3 e três Escola Básicas do 1º ciclo.

¹¹ O anonimato do *mega agrupamento* em estudo e das escolas que o constituem é garantido ao logo de todo o capítulo, por uma questão de ética e confidencialidade dos dados das instituições envolvidas e dos sujeitos inquiridos.

¹² Conforme informação constante no Projeto Educativo 2013

Durante o ano lectivo 2012/2013, período coincidente com o desenvolvimento da investigação, o *mega agrupamento* de Escolas contava com um total de 2115 alunos; 196 professores do quadro e 16 professores contratados, só 3 docentes têm componente letiva em 3 escolas diferentes do Agrupamento num universo de 212 docentes¹³.

3.7. As técnicas de investigação e recolha da informação

Para Almeida e Pinto (1982:78) “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela actividade de pesquisa”.

E, tal como foi referido anteriormente, as técnicas de recolha de dados enquadram-se no pólo técnico da investigação.

Para estabelecer uma articulação entre o ‘mundo empírico’ e o ‘mundo teórico’, o investigador, quer seja em investigação qualitativa ou não, deve portanto seleccionar um *modo de pesquisa*, uma ou mais *técnicas de recolha dos dados* e um ou vários *instrumentos de registo* dos dados. Isto significa, para ele, ‘instrumentalizar’ a sua investigação’. (Lessard-Hébert *et al.*,1990:141)

Conforme Pardal e Correia (1995:48) “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir e efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica”. Os autores afirmam que

As técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as selecciona e articula: a decisão tomada por uma ou outra(s) técnica(s), entre a diversidade de técnicas existente, é função da(s) hipótese(s) de trabalho e decorre do corpo de indicadores pertinentes definidos para o estudo. (*ibid*:49)

Nesse sentido, as técnicas de recolha de informação e tratamento dos dados foram seleccionadas em função dos objetivos traçados para a investigação, procurando, sempre promover um estudo com qualidade.

¹³ Conforme PE

3.7.1. A pesquisa e análise documental

Para Pardal e Correia (1995:74) a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”, pois, tal como afirma Saint-Georges (1997:15) “de uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação”. Ainda na perspectiva de Pardal e Correia (1995:74) a recolha e análise documental apresenta-se “uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”. (*ibidem*)

Segundo Ketele e Roegiers (1993:36-37), “um estudo de documento poderá assumir formas muito diversas” e depende sobretudo da “natureza dos documentos a analisar; da quantidade de documentos a analisar; do objecto e da finalidade da investigação”. (*ibidem*)

Para os autores supracitados “ a quantidade dos documentos para analisar determinará o tipo de análise: uma análise exaustiva dos documentos ou, pelo contrário, uma análise por amostragem ou por selecção”. (*ibid*:38)

Para que o recurso a esta técnica possa desenvolver-se com sucesso é imprescindível que o objeto de estudo esteja claramente definido; que a(s) hipótese(s) de estudo estejam devidamente formuladas; que seja detetada a imparcialidade das fontes; e que sejam apenas comparados documentos comparáveis. (Pardal e Correia,1990)

Conforme Saint-Georges (1997), as fontes documentais podem ser não escritas e escritas. Podem ser consideradas fontes escritas os documentos oficiais (arquivos) públicos e privados; as fontes não oficiais (a imprensa, as revistas e publicações periódicas, os livros, os documentos intermediários); e as fontes estatísticas (as estatísticas correntes e as análises estatísticas). (Saint-Georges, 1997:18)

Para o autor anteriormente referenciado, “do ponto de vista estritamente delimitado, é ‘oficial’ uma fonte que depende de uma autoridade pública. Trata-se, pois, de documentos que são *emitidos* por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe são confiadas por lei [...]”. (*ibid*:22)

“Há quem fale de *documentos oficiais privados* para designar os documentos emitidos ou recebidos por uma instância privada”. (*ibidem*)

As fontes escritas não oficiais, tais como “a imprensa, as revistas, os livros, já são fontes de informação inegável alcance político, económico e social”. (*ibid*:23)

A recolha e análise documental é um procedimento que “(...) envolve procedimentos muito diversificados(...)”. (Almeida e Pinto,1982:95)

É tradicional distinguir dois grupos de técnicas documentais, *técnicas clássicas*, que propiciam uma análise qualitativa em profundidade (intensiva), e *técnicas modernas*, de base quantitativa e, em geral, extensivas, ou seja, cobrindo um amplo campo de estudo. As primeiras têm por paradigmas as análises históricas e literárias, mas revestem caracteres específicos conforme a perspectiva disciplinar em que são utilizadas [...]. (Almeida e Pinto,1982:96)

Bodgan e Biklen (1994:180), reconhecem que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros”, por isso, a recolha e análise de documentos oficiais revelou-se manifestamente importante para a compreensão das relações de poder e das alterações incrementadas à escola por uma nova forma de gestão, subjacente à constituição dos *mega agrupamentos*.

A recolha dos normativos legais que têm marcado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário; do Projeto Educativo; e a pesquisa bibliográfica, afiguraram-se como cruciais para o desenvolvimento do projeto de investigação.

Desde o primeiro momento que a pesquisa e análise documental se revelaram imprescindíveis, pois foram, ao longo da investigação, uma técnica que nos permitiu aceder, de uma forma rápida e fácil, a uma quantidade significativa de informação.

Ao nível da pesquisa bibliográfica, foi uma forma de consolidar e esclarecer todas as fases da investigação, desde a definição da problemática, às hipóteses de trabalho. Acreditamos que sem esta recolha este trabalho não se teria realizado. As fontes não oficiais tiveram um papel preponderante ao longo de toda a investigação.

Para que pudéssemos compreender os modos de gestão de um mega agrupamento e as relações entre os *líderes*, reunimos a legislação em vigor e o Projeto Educativo, que espelha o trabalho dos vários profissionais envolvidos no seu processo de (re)construção e os objetivos destes para com a Escola.

Recolhemos e analisamos alguns documentos oficiais (ver quadro 1), tal como o histórico dos normativos legais que deram origem aos que agora estão em vigor e que legitimam o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e simultaneamente focam o lugar das *lideranças*. Estes normativos facilitaram a compreensão do mais recente processo de reestruturação da rede de escolas Públicas Portuguesas.

O Projeto Educativo do *mega agrupamento* atual, assim como o Projeto Educativo anterior (antes da última agregação) permitiu-nos aprofundar o nosso conhecimento sobre a forma como o *mega agrupamento* se organiza internamente e quais os objetivos propostos para o mesmo.

No entanto, Bogdan e Biklen (1994:180) despertam-nos para o facto destes materiais serem “encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização.

Quadro 1 - Documentos analisados

Projeto Educativo 1 (anterior à *mega* agregação)

Projeto Educativo 2 (construído após a *mega* agregação)

Decreto Lei n.º115/A, de 4 de maio- regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Lei n.º75/2008, de 22 de Abril- regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Lei n.º137/2012, de 2 de junho - regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

3.7.2. A observação

Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento deste dado elementar, que representa sempre uma chamada de atenção para a necessidade de contenção do observador, conduz-nos, de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu actualidade e interesse.” (Pardal e Correia.1995:49)

Segundo os autores supracitados, “a observação como técnica científica, isto é, planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores”. (1995:50)

Da *observação* enquanto técnica de investigação destacam-se várias modalidades, tais como a observação estrutura e/ ou não-estruturada. A *observação não-estruturada* confere liberdade ao investigador, enquanto que a *observação estruturada* delimita um campo de observação, ou seja, o investigador observa, apenas, aquilo que considera relevante para a compreensão do objeto de estudo. (Pardal e Correia.1995:50)

Quando o investigador se desloca ao terreno para iniciar o seu trabalho de investigação deve, num primeiro momento, “ [...] um pouco de fora”, esperar “que o observem e aceitem”. “À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. (Bogdan e Bicklen.1994:125)” é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”(*ibidem*)

Lessard-Hébert (1990:147) valem-se de Evertson e Grenn (1986) para explicar que “a observação é um conjunto de utensílios e um processo de tomadas de decisão, pois é o momento em que decidimos o quê ou quem observar, como observar e registar os dados, quando, onde, por quem?”.

“A observação é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre eles” (De Ketele.1980:27), é um processo que exige “uma concentração electiva da actividade mental que comporta um aumento da eficiência num sector determinado e a inibição das actividades concorrentes”.(Lafon.1963:71)

Para De Ketele e Roegiers (1993:23) o grau de atenção que conferimos à *observação* “pode variar, como nos mostra de maneira eloquente a riqueza da língua francês: *apercevoir, percevoir, entrevoir, voir, regarder, considérer, examiner, découvrir, repérer, remarquer, surprendre, débusquer, dévisager, toiser, lorgner, épier, espionner, guetter, viser, suivre, surveiller...*”¹⁴ Ou seja, a forma como pensamos a observação do objecto da investigação pode ser muito variável.

“A observação é um processo orientado por um objectivo final ou organizador do próprio processo de observação”. (*ibidem*)

Sobre a observação é importante que não esqueçamos o conceito de *observador completo* de Bogdan e Biklen (1994:125) que se traduz num investigador que “não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido”.

O objetivo da observação realizada ao longo da investigação foi o de acompanhar, pormenorizadamente, todo o processo de (re)construção do Projeto Educativo, ou seja, poder conhecer melhor os vários atores que assumiam, naquela instituição, uma função de *liderança*; perceber como interagem os diferentes *líderes*, de diferentes instituições, que agora se agregaram, e que, ali, naquele(s) momento(s), naquele espaço se propuseram construir um Projeto Educativo comum a todas as escolas que constituem a mesma unidade.

Para Quivy e Campenhoudt (2008:196), “as observações sociológicas incidem sobre os comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem”.

Os autores referem ainda que “o investigador pode estar atento ao

¹⁴ “Na língua portuguesa: aperceber, perceber, entrever, ver, olhar, considerar, examinar, descobrir, referenciar, notar, surpreender, captar, reconhecer, avaliar, desejar, espiar, espionar, visar, seguir, vigiar...” (De Ketele e Roegiers.1993:23)

aparecimento ou á transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados [...]”, (*ibidem*) o investigador deve desenvolver a capacidade de ver para além do olhar.

3.7.3. A entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação científica.

A entrevista permite ao investigador a recolha de uma informação *mais rica*. (Pardal e Correia, 1995:64)

“As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. (Bogdan e Biklen.1994:136)

Bogdan e Biklen (1994:134) consideram que “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas, em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Segundo os autores o objetivo da entrevista é “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, possibilitando, assim, que o investigador compreenda a forma como “os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (*ibidem*)

A construção de uma entrevista implica o conhecimento, por parte do investigador, das “teorias existentes a respeito do objecto de estudo”. (*ibidem*)

Para os autores em referência, “ao nível da aplicação da entrevista [...]são particularmente relevantes a qualidade e os conhecimentos do entrevistador [...]”. É essencial que haja “uma preparação cuidadosa dos entrevistadores, tanto ao nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado.” (*ibidem*)

Aquando da transcrição das entrevistas, o investigador obtém uma série de informação rica em detalhes e exemplos. (Bogdan e Biklen.1994:136)

Morgan (1988) nas palavras de Bogdan e Biklen (1994:134) afirma que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informações sobre a outra” e “com o objectivo de obter informações sobre outra”.

No nosso estudo, optamos pela entrevista pelo facto de nos parecer uma técnica de recolha de informação adequada.

Mobilizamos a entrevista com o objetivo de obter informações exímias sobre a implementação de um *mega agrupamento*, proporcionando, assim, um aprofundamento da compreensão do olhar dos Coordenadores sobre a reorganização da rede de Escolas Públicas e sobre a figura do Diretor; e a visão do Diretor relativamente aos Coordenadores e ao novo modelo de administração e gestão.

Elaborámos um guião de entrevistas semiestruturadas ¹⁵ que nos orientou na realização das entrevistas aos Coordenadores e à Diretora.

O guião foi estruturado em torno da Dimensão Pessoal, da Dimensão Profissional e da Dimensão Organizacional. Cada dimensão era constituída por um conjunto de questões abertas.

O guião que construámos caracterizava-o a sua flexibilidade, por isso permitiu que os entrevistados respondessem às perguntas de uma forma objetiva, indo ao encontro da informação que procurávamos, mas por outro lado permitiu, também, que os entrevistados falassem das suas experiências e das suas vivências enquanto Coordenadores e Diretor.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:192), no momento em que é realizada a entrevista ocorre

¹⁵ Os guiões das entrevistas podem ser consultados nos Apêndices I e II

Uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Os critérios de seleção dos sujeitos passaram pelo facto de todos eles desempenharem um cargo de gestão.

Foram realizadas um total de cinco entrevistas (ver quadro 2): dois Coordenadores de Estabelecimento, um Coordenador de Departamento, um Coordenador dos Diretores de Turma e uma Diretora (Presidente de uma Comissão Administrativa Provisória- CAP). Assim, tivemos a oportunidade de entrevistar dois Coordenadores de Escola Básica 2,3; uma Coordenadora de Departamento de uma Escola Secundária/ 3; uma Coordenadora dos Diretores de Turma numa Escolas Básica 2,3 e, por último, a Diretora que exerceu funções durante o ano letivo de 2012/ 2013 enquanto Presidente da CAP. Os estabelecimentos de Ensino, nos quais estes sujeitos da investigação de inserem, fazem parte da Direção Regional da Educação do Norte.

Quadro 2 - Caracterização das entrevistas realizadas

Coordenadores (Sigla)	C1	C2	C3	C4	DM
Cargo	Coord. Diretores de Turma	Coord. de Estabelecimen- to	Coord. De Estabelecimen- to	Coord. De Departamen- to	Diretora do <i>mega</i> <i>Agrupament</i> <i>o</i>
Duração	59m	39m	38m	1h54m	34m
Local	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola

No decorrer das entrevistas não esquecemos, nunca, que uma entrevista pode “ser interessante, podendo nos fazer compreender melhor um problema, no entanto uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997:121), ou seja, uma entrevista deve ser mais do que uma troca de perguntas e respostas, deve ser um

momento de conversação encantador (Bogdan e Biklen,1994), que, neste caso, teve como objetivo recolher informações deste grupo de *líderes*.

As entrevistas realizaram-se nos estabelecimentos de ensino onde cada sujeito desempenha a sua função, foram gravadas em suporte magnético e posteriormente transcritas, assegurando sempre a confidencialidade dos entrevistados, pois é uma das regras deontológicas da investigação em ciências sociais.

As transcrições foram analisadas através da análise de conteúdo.

3.7.4. As entrevistas semiestruturadas

Segundo Pardal e Correia (1995:65) a entrevista semi- estruturada não é completamente livre e aberta, mas também não se define como inflexível, constituída por perguntas formuladas *à priori*.

Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão- pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente. (*ibidem*)

O importante, durante o processo de entrevista, é que o entrevistador consiga fazer com que o entrevistado se exprima abertamente; fale sobre a forma como interpreta um determinado assunto/ objeto de investigação; que exprima as suas crenças, os seus valores e as normas sob as quais gere os seus comportamentos e atitudes. A entrevista deve caracterizar-se e desenvolver-se de uma forma tão natural quanto precisa. O entrevistador deve, ao logo, da conversação, encaminhar o entrevistado de acordo com os seus interesses, indo, de forma pertinente, em busca das respostas que procura. (*ibid*:65-66)

Para Bogdan e Biklen (1994:135) “ nas entrevistas semi estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre *vários sujeitos* [...].”

Segundo De Ketele e Roegiers (1993:193) este tipo de entrevistas apresenta duas vantagens, pois, por um lado “as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir”; e por outro, as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes”.

3.7.4.1. A caracterização dos entrevistados

Foram entrevistadas quatro pessoas do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinquenta e quatro e os cinquenta e oito anos.

Quatro dos entrevistados possuem licenciatura e um tem mestrado.

Todos são professores que pertencem ao quadro do agrupamento e contam com um período de tempo de serviço que se situa entre os vinte cinco e os trinta e sete anos.

Dois dos entrevistados já pertenciam ao agrupamento de escolas cujo nome foi atribuído ao atual *mega agrupamento*: uma delas conta com 20 anos enquanto profissional no estabelecimento¹⁶ que agora Coordena há dois anos; outra das entrevistadas conta com quatro anos na Escola¹⁷ onde desempenha as funções de Coordenadora de Departamento também há quatro anos, embora, segunda declaração da mesma, tivesse desempenhado outros cargos de direção num outro estabelecimento de ensino, enquanto vice-presidente de um Conselho Executivo. Estas duas entrevistadas nunca haviam trabalhado com a atual Presidente da CAP.

Os outros três entrevistados pertenciam, todos eles, à escola sede do anterior agrupamento que agora agregou ao atual *mega agrupamento*. A Coordenadora dos

¹⁶ Escola Básica 2,3

¹⁷ Escola Secundária/ 3

Diretores de Turma exerce funções na escola¹⁸, onde atualmente é Coordenadora dos Diretores de Turma, há 17 anos, ou seja, desde que a integrou; o Coordenador de Estabelecimento integrou a escola¹⁹ onde, agora, coordena, há cinco anos, exercendo as funções de Coordenador de Estabelecimento apenas há um ano; a atual Diretora (Presidente da CAP), assumiu funções em julho de 2012, conta com 27 anos em cargos de gestão e somava 17 anos de cargos de chefia na anterior escola sede de agrupamento. O Coordenador de estabelecimento - antes da última agregação - já pertencia à Direção da Escola (na qualidade de vice-presidente) que agora coordena, assim como a Coordenadora dos Diretores de Turma já o era antes da agregação. Ou seja, os dois coordenadores trabalhavam com a Presidente da CAP desde que integraram a Escola da zona Nordeste da cidade do Porto.

Dos dois Coordenadores de Estabelecimento de Ensino entrevistados, um tem componente letiva e outro está dispensado da mesma. A Coordenadora dos Diretores de Turma e a Coordenadora de departamento exercem as suas funções cumulativamente com as funções de docente. A Presidente da CAP está isenta de componente letiva, exercendo a tempo inteiro o seu cargo de gestão e administração, enquanto órgão unipessoal.

Verificámos, ainda, que na nossa amostra prevalecem - contrariamente à tendência nacional- as mulheres no desempenho de cargos de coordenação e direção. (Ver quadro 3)

¹⁸ Escola Básica 2,3

¹⁹ Escola Básica 2,3

Quadro 3 - Caracterização profissional dos entrevistados

	C1	C2	C3	C4	DM
Formação acadêmica	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura
Tempo de serviço	29 anos	32 anos	32 anos	26 anos	37 anos
Tempo de serviço em cargos de coordenação/gestão	20 anos	2 anos	5 anos	14 anos	27 anos
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino

3.8. As técnicas de tratamento da informação

Conforme a interpretação que Lessard- Hébert *et al.* (1990:107) fazem de Erickson (1986:149) “é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolhar, ou já recolhido, que se pode falar em ‘dados’ da investigação”.

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações (...) e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (*ibidem*)

Para que possamos extrair informação válida para a compreensão do fenómeno sob investigação, devemos submeter todo o material recolhido, no âmbito da temática em estudo, a uma análise rigorosa e criteriosa.

3.8.1. A análise de conteúdo

A hermenêutica, a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga. O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática. (Bardin.2006:11-12)

Vários têm sido os teóricos que têm inscrito sobre uma das técnicas de tratamento da informação mais utilizada, a análise de conteúdo.

Para Bardin (2006: 24) “a subtileza dos métodos da análise de conteúdo corresponde” a dois objetivos:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar, espontâneo é já efectuado, não poderá uma leitura atenta aumentar a produção e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão. (*ibid*:25)

A autora encara a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (*ibid*:27)

A análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e o tipo de interpretação que se pretende como objectivo.

Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base. (*ibid*:26)

É importante o investigador consiga, através da análise de conteúdo, “pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista”, (Bardin,2006:27) servindo, assim, esta técnica, para viabilizar “de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”. (Pardal e Correia,1995:72)

A análise de conteúdo tem, portanto, como objetivo “agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as ‘comunicações’ [...]”. É muito importante que, num primeiro momento, defina os “objetivos da pesquisa” para que se possa proceder à “determinação de categorias pertinentes que permitam a classificação e quantificação dos elementos observáveis na ‘comunicação’”; *seguindo-se a* “determinação das unidades de análise (elementos) a observar nas ‘comunicação’”; *continuando com a* “detecção das unidades de texto e sua distribuição pelas categorias pré-definidas”; e culminando com o “tratamento dos resultados das partições operadas no texto, com recurso a procedimentos estatístico-matemáticos”. (Almeida e Pinto,1982:96)

As duas primeiras fases da investigação “pressupõem uma fundamentação teórica, que suporta a investigação, mesmo que apenas com carácter provisório”. (Pardal e Correia,1995:73)

Assim, poderemos considerar que a análise de conteúdo é “uma técnica em contínuo aperfeiçoamento”, sendo passível de ser utilizada “por forma a restituir o *sentido* dos textos, das mensagens, das comunicações”. A análise de conteúdo, para além, de captar “ a informação explícita das mensagens”, pode também descodificar “as condições teorico-ideológicas de produção dessas mensagens (os seus ‘geradores’ semióticos), bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares sociais da sua produção”. (*ibidem*)

Nas palavras de Bardin (2006:32) “este tipo de análise (...) foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado *análise categorial*”. É um método que intenta na consideração da “totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de *items* de sentido”. A análise de conteúdo é considerada “o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Devemos considerar, também, a existência dos vários tipos de documentos que podem ser sujeitos a este tipo de análise. Neste sentido, perfilhámos a ideia de Muccielli (1991: 17)²⁰ que afirma que:

Todo o documento falado, escrito ou sensorial *contém* potencialmente uma quantidade de informações sobre a pessoa, que é o autor, sobre o grupo ao qual pertence, sobre os factos e os acontecimentos que são relatados, sobre as consequências resultantes da apresentação da informação, sobre o mundo ou sobre a realidade sobre a qual ele é questionado.

²⁰ Tradução livre da Investigadora.

Independentemente da tipologia do documento, eles são detentores de uma informação muito específica que, muitas vezes, ultrapassa a barreira do imediatamente compreensível, sendo, por isso, pertinente, a sua submissão a uma análise mais aprofundada, em busca do sentido que procuramos para a compreensão do fenómeno em estudo.

“A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.”
(Vala,1989:104)

Finda a recolha da informação que nos propusemos fazer ao longo do processo de investigação, tornou-se imperioso proceder ao tratamento dos dados, ou seja, à sua análise e interpretação.

Seguidamente, a necessidade de organizar, dividir e sistematizar a informação recolhida afigurou-se como inevitável. Começámos a procurar informações relevantes, tendo sempre bem presentes os nossos objetivos, para podermos compreender melhor e aumentarmos o nosso conhecimento sobre a problemática em estudo.

Todo o percurso da investigação ficou marcado por um vai vem de recolha e análise, pois foi uma constante ao longo do processo, desde a pesquisa bibliográfica, para fundamentação teórica, à leitura dos normativos legais, até à realização das entrevistas.

Segundo Bardin (2006:89) “as diferentes fases da análise de conteúdo (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Num primeiro momento da investigação , procedemos, então, a uma pré-análise, que “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (*ibidem*) Esta primeira fase foi constituída por três etapas: “a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos

objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (*ibidem*) Segundo Bardin (2006: 89) estas três etapas “não se sucedem obrigatoriamente”.

Realizámos uma “leitura flutuante” que consistiu em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto” deixando-nos “invadir por impressões e orientações”. (Bardin,2006:90).

Seguiu-se, impreterivelmente, a “escolha dos documentos”, procedendo, imediatamente à “constituição de um *corpus*”. (*ibidem*)

“O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (*ibidem*)

Como consideramos os textos como uma manifestação contendo índices que a análise fez falar, o trabalho preparatório foi o da escolha destes e, posteriormente, “a construção de indicadores precisos e seguros”. (Bardin,2006:93-94)

Na sequência da teoria de Bardin (2006:94), após a pré-análise recortámos o texto em unidades comparáveis de *categorização* “para análise temática de codificação para o registo dos dados”.

Refira-se, então, que o “objectivo da investigação é transformável em categorias de análise”. (Ghiglione e Matalon, 1993:209)

“Esta fase, longa e fastidiosa”, consistiu “essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, 2006:97-110)

O nosso objetivo foi, mais do que analisar o conteúdo das entrevistas dos sujeitos da investigação, foi traduzi-lo “da realidade em que foram produzidos e que lhes serviu de base, para a do campo teórico que referencia” o nosso “trabalho de investigação”. (Terrasêca,1996:18)

Pretendemos, com a recolha de entrevistas, compreender mais aprofundadamente as vozes de alguns daqueles que ocupam cargos de gestão na escola em tempos marcados por mudanças itinerantes.

4.1. Introdução

O nosso trabalho de investigação contempla uma vertente teórica, que compreende os momentos de revisão da literatura e reflexão sobre a mesma; e uma vertente empírica, que nos levou até ao terreno e nos possibilitou um contacto direto e personalizado com a realidade em estudo e, em particular, com os entrevistados.

Podemos, agora, verificar que apesar do nosso primeiro olhar, sobre as questões que procuramos compreender, nos ter levado a uma investigação teórica em torno de conceitos como a liderança e o líder, as lideranças intermédias e os líderes intermédios, são na realidade - após o estudo, a leitura e a análise das entrevistas – expressões alusivas às tomadas de decisão, ao lugar que os coordenadores e a diretora ocupam no mega, que ganham expressão no nosso trabalho. A parte empírica da nossa investigação, que pretendeu compreender o processo de construção de um mega agrupamento nas vozes dos coordenadores e da diretora, desencadeou - por assim dizer - uma diluição das construções teóricas assumidas inicialmente. Constatamos, no terreno e através das entrevistas realizadas, as dificuldades sentidas numa fase transitória, em que a definição de funções e a compreensão dos cargos que ocupam está muito aquém de certezas objetivas.

Neste último capítulo debruçamo-nos, essencialmente, sobre os materiais recolhidos empiricamente, tais como os Projetos Educativos (um referente ao antigo agrupamento de Escolas A e outro referente ao atual *mega* agrupamento de Escolas) e as entrevistas realizadas a cinco pessoas (dois coordenadores de estabelecimento, uma coordenadora dos diretores de turma, uma coordenadora de departamento e uma

diretora), conjugando-os com os normativos legais, que assumiram, desde o início, um carácter transversal ao nosso trabalho de investigação e que, na realidade, foram o(s) motor(es) da(s) mudança(s) que a escola pública tem sofrido e sobre as quais os nossos entrevistados focam as respetivas opiniões.

Realizamos, nesta última etapa, uma análise global a toda a informação recolhida. Conjugaremos algumas vozes literárias com a voz dos entrevistados, que nos relatam experiências sentidas e momentos experienciados ao sabor de imposições impostas normativamente.

Neste capítulo a análise comparativa dos decretos que nortearam a nossa investigação e que foram os impulsionadores das mais recentes (re)estruturações realizadas na Rede de Escolas Públicas Portuguesa envolve-se com a análise dos discursos dos coordenadores e da diretora sobre o *mega* agrupamento, sobre a forma como (re)vivem a(s) autonomia(s) nos diferentes contextos e sentem a(s) liderança(s).

4.2. Um olhar categórico sobre os discursos dos coordenadores e da diretora

Os discursos dos entrevistados refletem opiniões sentidas em tempos de mudança num espaço que é a escola, enquanto organização. Por isso, foi muito importante que efetuássemos leituras atentas aos discursos dos entrevistados, que refletíssemos sobre eles, para que pudéssemos organizar os dados recolhidos para procedermos à sua interpretação.

Conforme a interpretação que Lessard- Hébert *et al.* (1990:107) fazem de Erickson (1986:149) “é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em ‘dados’ da investigação”.

É importante que o investigador consiga, através da análise de conteúdo, “pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista”, (Bardin,2006:27) servindo, assim, esta

técnica, para viabilizar “de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”. (Pardal e Correia,1995:72)

Foi precisamente para colocar “em evidência” “a respiração” dos nossos coordenadores (de estabelecimento, de departamento e dos diretores de turma), assim como da diretora do *mega* agrupamento (presidente da CAP) que recorreremos à análise de conteúdo. Objetivando a compreensão das suas vozes para, assim, podermos construir o nosso próprio discurso interpretativo da realidade que nos importa compreender.

Definidos os “objetivos da pesquisa” procedemos à “determinação de categorias pertinentes” que nos permitiram a “classificação e quantificação dos elementos observáveis na ‘comunicação’”. (Almeida e Pinto,1982:96)

As categorias são para Bardin (2006:32), uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

O nosso processo de categorização foi norteado pelos eixos de análise, selecionados, previamente, aquando da elaboração dos guiões das entrevistas realizadas aos coordenadores e à diretora do *mega* agrupamento de escolas

Da leitura analítica dos discursos dos nossos entrevistados emergiram categorias que não havíamos ainda considerado. Estas categorias que emergiram do resultado das entrevistas realizadas, contribuíram para uma melhor compreensão dos pontos convergentes e divergentes, tanto na relação coordenador-coordenador, como na relação coordenador-diretor, e enquadrá-los nas categorias que havíamos considerado pertinentes estudar.

Para o processo de categorização e para a identificação das categorias que emergiam dos diferentes discursos, valeu-nos a revisão do estado da arte, que suportou teoricamente toda a nossa investigação.

No primeiro quadro apresentamos os dois eixos de análise que guiaram o processo de entrevista aos coordenadores: o eixo Pessoal e Profissional; e o eixo Organizacional.

Quadro 5: Entrevistas aos Coordenadores- Eixos, dimensões de análise e respetivas categorias e subcategorias

Eixo	Dimensão	Categoria	Subcategorias
Pessoal e profissional	Pessoal	Desenvolvimento pessoal	
	Percurso Académico e Profissional	Experiência académica	
		Experiência profissional	Experiência enquanto coordenador
Organizacional	A Escola como organização	As alterações normativas	
		A democracia na escola	
		A Visão da Escola	
		A questão e gestão da <i>mega</i> agregação	
	A autonomia	Autonomia na escola	
		A autonomia na coordenação	
	A Liderança	A função de coordenador	
		As competências da Diretora	
		Relação com os outros	
		Relação com a Diretora	

O primeiro eixo de análise- *Pessoal e Profissional* - verificado nos discursos dos coordenadores traduziu-se na criação de duas dimensões, a *Pessoal*- da qual resultou a

categoria *desenvolvimento pessoal* - e o *Percurso Académico e Profissional*, que se subdividiu em duas, pertinentes, categorias: *Experiência Académica* e *Experiência Profissional*. Da última categoria referenciada emergiu a subcategoria: *Experiência enquanto coordenador*.

O segundo eixo de análise deu lugar a três dimensões: *a Escola como Organização*, *a Autonomia* e *a Liderança*. Da primeira dimensão emergiram quatro categorias (*As alterações normativas*, *A democracia na escola*, *A Visão da Escola* e *A questão e gestão da mega agregação*); da segunda dimensão resultaram duas categorias (*A autonomia na escola* e *a Autonomia na coordenação*); e da terceira dimensão ergueram-se quatro categorias (*A função de coordenador*, *As competências da Diretora*, *a Relação com os outros* e *a Relação com a Diretora*).

O quadro seguinte pretende explicitar cada uma das dimensões, categorias e subcategorias que se enquadram nos eixos de análise Pessoal e Percurso Académico e Profissional.

Quadro 6: Entrevistas aos Coordenadores - Definição das dimensões, categorias e subcategorias do eixo de análise Pessoal e Profissional

Dimensão	Definição	Categoria	Definição	Subcategoria	Definição
Pessoal	Conhecer melhor o entrevistado	Desenvolvimento pessoal	Compreender melhor o entrevistado		
Percurso académico e profissional	O percurso académico e profissional, e as respetivas vivências	Experiência académica	Compreender a formação de base e especializada		
		Experiência profissional	Vivências profissionais	Experiência enquanto coordenador	Vivências enquanto coordenadores

O quadro 7 define as dimensões e categorias relativas ao eixo de análise organizacional.²¹

Quadro 7 : Entrevistas aos Coordenadores - Definição das dimensões e categorias do eixo de análise Organizacional			
Dimensão	Definição	Categoria	Definição
A Escola como organização	Visão das normas regulamentares da Escola	As alterações normativas	Os reflexos das alterações normativas na Escola
		A democracia na escola	A forma como a democracia é desenvolvida na Escola
		A questão e gestão da <i>mega</i> agregação	As alterações que a Escola sofreu com a <i>mega</i> agregação
A Autonomia	A vivência e a expressão da autonomia na Escola	Autonomia na escola	
		A autonomia na coordenação	A forma como se expressa a autonomia na função de coordenador
			A forma como se expressa a autonomia na Escola após a <i>mega</i> agregação
A Liderança	Experiências e vivências, funções, ações e modos de decisão	A função de coordenador	As experiências na coordenação
		As competências da Diretora	A opinião relativamente às competências atribuídas à Diretora
		Relação com os outros	A forma como estabelece relações com os outros
		Relação com a Diretora	A forma como se relaciona com a Diretora

Para cada uma das dimensões, categorias e/ou subcategorias foram sempre mobilizadas unidades de registo dos coordenadores entrevistados.

²¹ Um excerto da grelha de análise da entrevista realizada aos coordenadores pode ser consultado no Apêndice III

Segue-se o quadro 8, onde estão pormenorizadas os eixos de análise que regularam a entrevista realizada à diretora do *mega* agrupamento, que, tal como podemos verificar, foram os mesmos eixos que regularam as entrevistas aos coordenadores. As únicas divergências são ao nível das categorias. Assim verificámos que da dimensão *Pessoal* adveio a categoria *Desenvolvimento Pessoal*; da dimensão *Percorso Académico e Profissional* provieram três categorias - *Experiência académica*, *Experiência profissional* e *Experiência na gestão*. Da dimensão *A Escola como Organização* derivaram três categorias (*As alterações normativas*, *A democracia na escola* e *A questão e gestão da mega agregação*). Da dimensão *A autonomia*, que surgiu no contexto de análise da dimensão Organizacional, emergiu a categoria *A Autonomia na Escola*. Por último, da dimensão *A Liderança* descenderam quatro categorias: *A função da Diretora*, *As competências da Diretora*, *Relação com os outros líderes*, *A Liderança intermédia*.

Quadro 8- Entrevistas à Diretora: Eixos, Dimensões de análise e respetivas categorias

Eixo	Dimensão	Categoria
Pessoal e profissional	Pessoal	Desenvolvimento pessoal
	Percorso Académico e Profissional	Experiência académica
		Experiência profissional
		Experiência na gestão
Organizacional	A Escola como Organização	As alterações normativas
		A democracia na escola
		A questão e gestão da <i>mega agregação</i>
	A Autonomia	A autonomia na Escola
	A Liderança	A função da Diretora
		As competências da Diretora
		Relação com os outros
		A Liderança <i>intermédia</i>

O quadro 9 apresenta uma leitura interpretativa para cada uma das dimensões e categorias alusivas ao eixo de análise Pessoal e Profissional.

Quadro 9 : Entrevistas à Diretora- Definição das dimensões e categorias do eixo de análise Pessoal e Profissional			
Dimensão	Definição	Categoria	Definição
Pessoal	Conhecer melhor o entrevistado	Desenvolvimento Pessoal	Compreender melhor o entrevistado
Percurso Académico e Profissional	O percurso académico e profissional, e as respetivas vivências.	Experiência académica	Compreender a formação de base e especializada
		Experiência profissional	Vivências profissionais
		Experiência na gestão	Percurso e vivências na Gestão escolar

No quadro 10 desfilam as definições das dimensões e das categorias correspondentes ao eixo de análise organizacional.²²

Estes quadros de análise de conteúdo das entrevistas traduzem as dimensões, as categorias e as subcategorias encontradas aquando da leitura e interpretação das entrevistas realizadas aos coordenadores e à diretora.

²² Um excerto da grelha de análise da entrevista realizada à diretora pode ser consultado no Apêndice III

Quadro 10 : Entrevistas à Diretora - Definição das dimensões e categorias do eixo de análise Organizacional

Dimensões	Definição	Categoria	Definição
A Escola como Organização	Visão das normas regulamentares da Escola	As alterações normativas	Os reflexos das alterações normativas na Escola
		A democracia na escola	A forma como a democracia é desenvolvida na Escola
		A questão e gestão da <i>mega agregação</i>	Quais as características da gestão de um <i>mega</i> agrupamento
A Autonomia	A expressão da autonomia na escola	A autonomia na Escola	A forma como implementa e discute a expressão da autonomia na Escola
A Liderança	Experiências enquanto líder	A função do Diretor	As características e as funções do desempenho de um cargo de Direção numa Escola
		As competências do Diretor	A posição relativamente às competências atribuídas ao Diretor
		Relação com os outros	A forma como se relaciona com os outros membros de coordenação
		A Liderança <i>intermédia</i>	A forma como pensa e propõe, coordena e articula a ação dos coordenadores (com sentido de <i>Lideranças Intermédias</i>)

4.3. Os decretos que regularam a mudança

Reforçamos, aqui, a ideia de que as várias reestruturações a que a escola pública tem sido submetida, foram desencadeadas por alterações impostas normativamente.

O quadro seguinte sintetiza as finalidades de cada um dos decretos-lei, base da nossa investigação, e a respetiva forma de estruturação.

Quadro 11- Organização estrutural e principais alterações dos normativos			
Normativos	Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio:	Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril:	Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho:
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Revogar o Decreto-Lei n.º769-A/76, de 23 de Outubro e o Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revogar o Decreto-Lei n.º115/A/98, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de Julho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril
Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Preâmbulo constituído por 15 artigos • VIII capítulos • 50 Artigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Preâmbulo • VIII capítulos • 72 Artigos 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 Artigos de origem • 34 Artigos alterados ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (artigos 6.º, 9.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 29.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 37.º, 40.º, 43.º, 45.º, 46.º, 49.º, 50.º, 52.º, 56.º, 57.º, 58.º, 60.º, 61.º, 62.º, 63.º, 65.º e 66.º) • 4 Artigos aditados ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (7.º- A, 9.º-A, 22.º-A E 22.ºB)
Objeto	<p>“É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...)”. (art.1.º)</p>	<p>“O presente decreto-lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...)”. (art.1.º)</p>	<p>“O presente decreto-lei procede à segunda alteração ao Decreto – Lei n.º75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto – Lei n.º224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...)”. (art.1.º)</p>

Aqui, realizamos uma leitura diacrónica dos normativos que consideramos serem determinantes para a compreensão da ascensão dos *mega* agrupamentos, e que resultaram, muitas vezes, em mudanças sincrónicas, na rede de escolas públicas.

Conduziram o nosso estudo os Decretos-Lei n.º115-A de 4 de maio, o nº 75/2008 de 22 de abril e o 137/2012 de 2 de julho, e embora, por vezes, tenhamos até sentido ser oportuno recuar um pouco mais no tempo para melhor os compreendermos, estes foram aqueles que marcaram indelevelmente a nossa investigação.

Compreende-se, pelo quadro anterior, que o Decreto-Lei n.º115-A de 4 de maio, pretendeu revogar o Decreto –Lei n.º769-A/76 de 23 de outubro, assim como o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio; o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril incrementa a revogação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e do Decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho; o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, aspirou à realização de algumas alterações ao Decreto- Lei n.º75/2008, de 22 de abril e, inclusive, ao aditamento de alguns artigos.

Análise Crítica e Interpretativa dos resultados

5.1. Introdução

A leitura dos dados recolhidos e analisados constitui-se formalmente em torno de três indicadores críticos e interpretativos, resultantes de uma articulação entre o enquadramento teórico e a informação recolhida empiricamente e após o desenvolvimento do processo de análise.

Assim sendo, os indicadores de interpretação são:

- *A Construção do Mega Agrupamento e a nova Organização Escolar*
- *A Autonomia na Escola e na Coordenação*
- *A Liderança*

As vozes dos entrevistados serão cruzadas com os normativos legais que marcaram, e marcam, as mudanças impostas à escola. Desta forma a nossa interpretação dos dados segue uma linha de compreensão para as questões que procuramos - ao longo da nossa investigação - compreender.

Regula-nos a intenção de compreender as assimetrias existentes (ou não) entre a realidade com a qual contactamos e os documentos que ditaram as alterações verificadas.

Num primeiro momento, perspetivamos compreender a forma como os coordenadores e a diretora veem *a construção do mega agrupamento e a nova organização da escola*, contrapondo, sempre, com a legislação. Serão ponderadas, para este indicador crítico e interpretativo a dimensão *A Escola como organização* e as

respetivas categorias: *As alterações normativas; A democracia na escola; A Visão da Escola; e A questão e gestão da mega agregação.*

O segundo objetivo é, sob o indicador crítico e interpretativo da *Autonomia na escola e na coordenação*, perceber as vozes dos coordenadores relativamente ao lugar que a autonomia, atualmente, ocupa tanto na escola como no cargo que desempenham, assumindo-se as categorias *A autonomia na escola e a Autonomia na coordenação* como referenciais para a compreensão dos seus discursos.

Ainda na alçada do indicador crítico e interpretativo acima referido, empreenderemos o nosso esforço no sentido de compreender a forma como a diretora verifica a expressão da autonomia na escola, definição que expressa a categoria *Autonomia na Escola.*

Por último, a *Liderança*, referenciada como indicador crítico e interpretativo, também ganhou forma na nossa análise categorial, constituindo-se como dimensão de análise. Identificaremos o que os normativos legais nos dizem sobre as novas lideranças, para que possamos dar sentido à forma como os entrevistados (re)agem às mesmas. Importam-nos para este indicador as categorias que emergiram da análise das entrevistas aos coordenadores e à diretora. Para os coordenadores debruçar-nos-emos sobre *A função de coordenador; As competências da Diretora; Relação com os outros; e a Relação com a Diretora.* Para a diretora contemplaremos *A função da Diretora; As competências da Diretora; a Relação com os outros; e A Liderança intermédia.*

Invocaremos para este indicador crítico as categorias emergentes da dimensão de análise *Pessoal (Desenvolvimento pessoal) e Percurso Académico e Profissional (Experiência académica, Experiência profissional e a subcategoria experiência na coordenação resultante da anterior).*

Todas estas categorias ajudar-nos-ão a compreender os percursos profissionais, as vivências na coordenação e na gestão, as relações que desenvolvem e como as

desenvolvem, e o que pensam das competências que detêm enquanto coordenadores e diretora.

5.2. A Organização Escolar: normas de constituição e construção do *mega*

Sabendo que “a análise da escola enquanto organização não se esgota na sua modelização normativa nem na morfologia dos seus órgãos de topo”, consideramos que “estes aspectos não deixam de ser essenciais para a compreensão da temática da administração das escolas”. (Formosinho e Machado, 2000:31)

A rede de escolas públicas Portuguesas, nas últimas duas décadas, foi gerida com base nos pressupostos do DL n.º115-A/98 de 4 de Maio e no atual modelo de gestão previsto no DL n.º75/2008 de 22 de abril, que revogou o anterior e que foi recentemente alterado pelo DL n.º137/2012 de 2 de julho.

Se recuarmos até às décadas de 70 e 80, nas palavras de Lima (2011:19) relembremos que “a institucionalização da gestão democrática das escolas”, ocorreu “a partir de 1976” e desenvolveu-se “ao longo de mais de duas décadas”, garantindo “um importante princípio democrático- a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas”, e consagrando “um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas”.

Este princípio vigorou, “formalmente, até à publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio”. (*ibidem*)

Nos anos 80, é publicada a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro Lei, designada de Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelecia “o quadro geral do sistema educativo” (Preâmbulo), reafirmando nos princípios gerais, artigo 2.º, ponto 2, a responsabilização do estado pela promoção do processo de “democratização do ensino”. (*ibidem*)

O mesmo decreto já contemplava alguns dos objetivos que, posteriormente, viriam a ser enfatizados pelo DL n.º115-A/98 de 4 de maio. No artigo 3º, sobre os princípios organizativos, as alíneas g) e l), já previam a descentralização, desconcentração e diversificação das “estruturas e acções educativas”, proporcionando um aumento da participação das comunidades (onde se consideravam essencialmente os professores, os alunos e as respetivas famílias) na escola, e desenvolvendo “o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana”.

Nos anos 90 foi publicado o DL n.º115-A/98 de 4 de maio e foi deixada “para trás a reforma educativa, assim fracassada em termos de adopção de um novo regime de administração das escolas portuguesas que, ao longo de mais de uma década, foi estudado, proposto, debatido, legislado e actualizado em termos de experimentação”. Lima (2006:27)

Deste decreto ressalta no imediato, no seu preâmbulo, a valorização da “autonomia das escolas e a sua descentralização”, constituindo-se como “fundamentais de uma nova organização da educação”. Apela, ainda, à construção da “autonomia a partir da comunidade”. Este diploma “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo figura inovadora dos contratos de autonomia”. (*ibidem*)

Embora se previsse que as escolas se regessem todas pelos mesmos modelos de administração e gestão, pretendia-se que os contratos de autonomia fossem o motivo pelo qual elas se distinguissem, nomeadamente pelo seu Projeto Educativo.

Introduz, também, a intencionalidade de uma autonomia que favoreça “a liderança das escolas”, (*ibidem*) ou seja, faz sentir a necessidade de encontrar pessoas dotadas de competências para representarem a escola.

Era, também, já considerado “o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas” (*ibidem*), sendo, por este decreto, iniciado um caminho que tem os seus reflexos na atualidade, através da criação dos, tão recentes, *mega* agrupamentos. Valorizava-se a aceção de “uma organização da administração educativa centrada nas escolas e nos respetivos territórios educativos”. (*ibidem*)

Este decreto instituiu como órgãos de administração e gestão: a assembleia; o conselho executivo ou diretor; o conselho pedagógico; e o conselho administrativo. Estes órgãos estavam subordinados à “democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo” e à “representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (*art.4.º*) ou seja, ao contrário do que verificaremos após a revogação deste normativo, todos os órgãos de administração e gestão eram eleitos democraticamente, estando garantida a equidade no que à representação dos diversos membros da comunidade educativa dizia respeito.

Em 2008, o decreto anterior deixa de vigorar e é substituído pelo DL n.º75/2008 de 22 de abril, o qual surge da necessidade, que as entidades políticas sentiram, “de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. (Preâmbulo)

A necessidade de “reforçar as lideranças das escolas” impunha-se às “medidas de reorganização do regime de administração escolar”, pois embora do regime anterior tenham emergido “boas lideranças e até lideranças fortes”, “esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação”, por isso tornou-se impreterível a criação de condições que afirmassem “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade (...) para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as políticas educativas”. (Preâmbulo)

Este normativo apresenta como órgãos de administração e gestão, o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Destaca-se, neste normativo, a “instituição de um órgão de direcção estratégica, também denominado de “órgão colegial de direcção”, o conselho geral; e a “criação do cargo de diretor”, enquanto órgão unipessoal. (Preâmbulo)

Em 2012 o decreto em análise sofre a segunda alteração através do DL n.º137/2012 de 2 de julho, tendo sido a primeira alteração efectuada pelo DL n.º 224/2009, de 11 de Setembro.

O DL n.º137/2012 de 2 de julho pressupõe uma melhoria da qualidade do sistema público de educação, promovendo e reforçando a autonomia, a flexibilidade organizacional e pedagógica das escolas.

Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade. (Preâmbulo)

O normativo legal em questão, objetivou, também, uma reorganização da rede escolar através do “agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram”, (Preâmbulo)

Os órgãos de administração e gestão mantêm-se, sofrendo, apenas, alterações ao nível da sua estruturação e funcionamento.

Os três decretos anteriormente referidos promoviam, entre outros, valores, a equidade e a igualdade de oportunidades, o que não se identifica nos discursos de alguns dos nossos entrevistados.

O conceito de agrupamento de escolas surge sustentado nestes ideais e apresenta-se no DL n.º115-A/98 como sendo “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de

educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum (...)” (art.5º).

No DL n.º75/2008, alterado pelo DL n.º137/2012 surge não apenas uma nova definição de agrupamento, como também a consideração da agregação de agrupamentos, a qual se tem traduzido na criação dos recentes *mega* agrupamentos, questão sobre a qual assenta o nosso trabalho de investigação.

Nestes decretos o agrupamento de escolas continua a ser visto como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar” (art.6.º), mas que, ao contrário do decreto anterior, contempla “escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”.

A agregação de agrupamentos

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. (Art.7.º)

No entanto, o DL n.º137/2012 adita ao DL n.º75/2008 o artigo 7.º-A, “Regime de exceção”, onde se preveem algumas exceções relativamente à integração em agrupamento ou agregação, nomeadamente “as escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária”, estando, portanto, essa questão, dependente da iniciativa das escolas.

Quando confrontámos os nossos entrevistados relativamente à respetiva posição no que às alterações normativas diz respeito a diretora do *mega* agrupamento (DM) diz-nos que “o problema é operacionalizar o que está legislado”, no entanto assevera que

atualmente quer o 75, quer o 137 - os dois decretos-lei estão subjacentes à gestão - se forem usados de uma forma correta, de uma forma estruturada, de uma forma legitimada, não há problema nenhum, mas às vezes são subvertidos por pessoas, pronto, que acabam por enviar os procedimentos e acaba por ser complicado. (DM)

Depreende-se pelo seu discurso que, para a entrevistada, o problema não reside na legislação, ou naquilo que ela decreta, mas sim em quem a aplica, empreendendo, assim, aos órgãos de administração e gestão das escolas, essa responsabilização.

Verificámos que entre a publicação do DL n.º 115-A/98 e aquele que o revogou passaram exatamente 10 anos, o que, neste caso em específico vai ao encontro da opinião da DM quando nos diz que

a educação faz-se a 10 anos [...]Chegou um ministro e tudo o que está para trás fica de lado, vamos começar de novo. Eu acho que não pode ser assim. Eu acho que deveria haver um compromisso a 10 anos, esteja quem estiver, venha quem vier, aquele compromisso, aquele programa, é cumprido. Claro que com os ajustes sensatos que poderão ser feitos, mas haver quase que uma obrigatoriedade de uma implementação de um projeto, ou de uma medida, de um sistema, em ciclos de 10 anos. Eu acho que esta era a forma de se poder agilizar isto melhor, para as coisas funcionarem melhor. (DM)

O DL n.º137/201 contraria exatamente esta afirmação que incide sobre aquilo que deveriam ser as boas práticas governamentais, já que, o mesmo, embora não revogue o anterior, impõe-lhe alterações afetas à organização estrutural e funcional da escola pública, 5 anos após a publicação do DL n.º75/2008.

A DM revelou apenas a preocupação com a execução das políticas educativas, com uma vertente mais gestionária, enraizada numa cultura intrínseca à política dos agrupamentos, os quais adquiriram “uma nova centralidade, não em termos de poderes de decisão ou de definição de políticas, mas sobretudo em termos de execução, uma vez que ‘é a escola que executa as políticas educativas’”. (Lima, 2006: 36)

O C3 está convicto (o que de certa forma concorda com a DM) que: “nós devemos aproveitar da Lei, ou interpretar da Lei, aquilo que nos possa ser útil, isto é, naquilo que nos possa servir”. Está presente a ideia de que aplicação da lei depende da forma como ela é interpretada, de quem a interpreta. O seu discurso distingue-se do da DM quando inclui nas suas preocupações o aluno, afirmando que devemos ir buscar à lei tudo aquilo que possa reverter a favor deles: “Eu vou à Lei buscar tudo, até ao limite, para poder favorecer os meus alunos, mesmo que não esteja lá”. (C3)

O C3, Coordenador da Escola da zona Nordeste da cidade do Porto, assume, ainda, que o facto de ele ter desempenhado funções na DREN lhe permitiu ganhar mais segurança nas decisões que toma em relação às diferentes formas como pode, ou não, interpretar a legislação.

Claro que eu tenho uma vantagem, como estive muito ligado à tutela, à decisão, à administração, provavelmente estarei muito mais à vontade, muito mais confortável. Isto é, sei que aquilo que eu possa fazer, pode-me até conduzir a um processo disciplinar, mas se eu tiver a convicção de que o fiz com base de que era legal, eu acho que a tutela também não é tão severa ou tão cega quanto isso. Claro que no meu caso, eu estive muitos anos lá em cima e quando as pessoas não estão há sempre medo e daí também que as pessoas não exerçam. (C3)

Subentende-se uma fragilidade nas relações com a tutela, ou seja, quanto mais distantes estivermos dela, maior é a dificuldade em aplicar certas leis à realidade escolar.

Poderá, assim, entender-se que a eficácia na aplicação da lei à realidade depende essencialmente das boas, ou más, relações com a tutela.

Mas os coordenadores entrevistados, conforme as experiências vividas apresentam preocupações diversas.

A C4, Coordenadora de Departamento na Escola Secundária A, refere o lado multifacetado da legislação, afirmando que: “isso tem muitas vertentes (...) escrevia um livro”. Considera que: “tudo mudou, não mudaram só as leis, não mudou só a Gestão, o 115/A, já falava em Autonomia das Escolas, que nunca foi posta em prática (...)”. Levantando, assim, uma certa ambiguidade, pois se por um lado os normativos determinam mudança(s), por outro lado, essas mudanças não se verificam na realidade que tinham como objetivo mudar - a Escola. Esta coordenadora lamenta que, ao invés da legislação promover a coesão na escola, nos grupos de trabalho, promova relações desconexas, contrariando, desta forma, o que prefigura no preâmbulo do DL n.º75/2008: a “melhoria do serviço público de educação”.

A entrevistada afirma de forma perentória que, “com as regras que estão a sair e que saíram, cada vez é mais difícil”, (refere-se à melhoria das relações profissionais), pois “ não há espaço, não há tempos, para as pessoas se reunirem. E eu por aqui não vejo que

o sucesso vá a algum lado”, acrescentando, também, a sua preocupação com os alunos (tal como o C3), já que, na sua perspetiva

“[...]o sucesso dos alunos, que é isso que nos importa, pelos menos devia importar, não me parece que vá ser alcançado enquanto não houver grupos de trabalho estáveis, que tenham *timings* próprios para discutir efetivamente a parte pedagógica. Nós deparamo-nos com muita burocracia ainda, e vamos para o pedagógico a falar de burocracia, e passamos imenso tempo a falar de burocracia e a parte pedagógica continua a ser...”. (C4)

Deixando em aberto a conclusão da frase, intenta-nos a terminá-la, ou seja, ficou implicitamente explícito que esta nova forma de reorganização escolar centraliza as atenções dos agentes educativos (professores, coordenadores e diretora) num processo excessivamente burocrático, quando na verdade o artigo 4º (ponto 1, alínea e)) imputa à “administração e gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas” o dever de se organizarem no sentido de “observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão”.

Ferreira (2012b) afirma, precisamente, que o “centralismo administrativo [...] dificulta e contraria as práticas *emancipatórias* e sobregarrega o exercício das lideranças, com um excesso de burocracia e permanente reformulação normativa”.

No discurso da C4 está subentendida a mudança que a entrevistada sentiu após a agregação a que a escola Secundária A foi sujeita pela segunda vez, embora a mesma, quando lhe foi solicitada uma opinião acerca da *mega* agregação, tivesse assumido concordar, mesmo tratando-se de uma segunda agregação.

Afirma que, quando questionada pelo Conselho Pedagógico sobre a hipótese de *mega* agregar, respondera: “Porque não agregar já? Se estamos neste balanço de agregações, agrega-se já”. (C4)

A Escola Secundária A poderia usufruir do regime de exceção instituído pelo DL 137/2012 (art.7.º-A), por estar integrada num território educativo de intervenção prioritária (TEIP), mas mesmo assim decidiram efetuar a agregação. Interrogando-se, a

este propósito, a Coordenadora dos Diretores de Turma da Escola da zona Nordeste da cidade do Porto, que declara:

O lucro de se agruparem este ano ninguém percebeu. Até porque na altura havia a hipótese do antigo agrupamento de Escolas A ter protelado um ano porque eles são TEIP, portanto teria continuado a ser agrupamento de Escolas A e a ser agrupamento de escolas da zona Nordeste da cidade do porto. (C1)

Esta segunda agregação associada à que já havia sido realizada em 2010 fez com que a parte humana fosse muito afetada, tal como sustenta a C4: “[...]lá vem a parte humana, perdemos muitos colegas. Foi um corte abismal”. Continua, declarando que: “(...)agora perdeu essa identidade”.

O discurso da Coordenadora de Departamento na Escola Secundária A responsabiliza os mais recentes procedimentos (re)organizacionais da escola pública, pelo prejuízo ao nível dos recursos humanos e da perda de identidade. Ideia corroborada pela C1, que revela:

Eu acho que nós fomos muito penalizados. [...] nós tínhamos uma chefe de pessoal excelente, a escola estava um brinquinho, nós perdemos uma série de projetos que vinham para aqui como agrupamento e portanto eram distribuídos entre 4 escolas e agora são distribuídos entre 7 escolas. O antigo agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto perdeu muito. As escolas acabam por perder um bocadinho da identidade delas, o que é triste”.

Esta lógica de perda da identidade, de recursos humanos e materiais contradiz o raciocínio normativo do DL n.º137/2012 que afirma a “eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais”, como um dos objetivos da constituição dos agrupamentos de escolas. (art.6.º)

Verifica-se nas palavras dos entrevistados um manifesto sentimento de perda, já que: “deixa de haver aquele espírito de pertença que havia, como era antigamente. A maior parte dos meus colegas agora parecem uns passarinhos, nem pousam, andam sempre de um lado para o outro” - expressa a Coordenadora da Escola Básica 2, 3 C. Assume que “há muita instabilidade”, que se tem traduzido na “falta de assiduidade por parte dos professores”. (*ibidem*) Verificando-se, por isso, que: “as responsabilidades acabam por recair sempre nas mesmas pessoas. [...] E eu vejo por mim, uma pessoa que

tem uma forte capacidade de trabalho e estou a ficar um bocadinho cansada”. Desabafa a C2.

A C1 sobre a *mega* agregação lamenta o não serem ainda “orgulhosamente sós”, como outrora as escolas foram. Acusa as políticas educativas, que resultaram na criação dos (*mega*) agrupamentos, de serem impostas, pois: “neste mega agrupamento, e talvez pela forma como foi imposto, e eu digo, da parte de lá também deve ter sido muito desagradável, da nossa parte tem sido muito complicado [...]”.

Ainda no âmbito da *mega* agregação o coordenador do estabelecimento da Escola da zona Nordeste da cidade do Porto considera-se “a favor dos mega agrupamentos [...]”, embora reconheça que esta nova forma de organizar a escola lhe traga “algumas desvantagens porque: [...] eu tinha aqui 5 colegas o ano passado e agora eu estou aqui nesta escola sozinho, e os problemas são os mesmos, os alunos são os mesmos [...]”. Tal como a C1, declara também relativamente à *mega* agregação que: “para nós também foi muito difícil”.

Embora pesem as dificuldades sentidas sob as mudanças efetuadas, o C3 apresenta-nos uma perspetiva, um pouco, meritocrática da *mega* agregação, ou seja, ele confessa ter a convicção de que:

o *mega* agrupamento poderá permitir uma racionalização de recursos, de meios e de intervenção. Pode ser uma intervenção muito mais alargada. O simples facto de nós hoje podermos determinar a vida escolar de um miúdo [...] dos 0 anos ao 12º, é muito importante. Saber este projeto de vida, o que é que a escola tem de fazer.

Contrariamente aos testemunhos dos outros coordenadores, a oratória do C3 coincide com a linguagem normativa dos decretos analisados.

Fala-nos, também, da importância da cultura, símbolo da identidade de uma escola, pois agregaram-se “[...]duas realidades diferentes, que é a realidade do Agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto e do antigo Agrupamento de Escolas A”. O C3 encara como sendo

[...] tudo uma cultura de escola”. Porque cada escola tem a sua cultura. Cada escola tem a sua personalidade. A sua maneira de estar. A escola é construída, muito, pelo reflexo da própria

direção. A gente costuma dizer que a escola é a imagem de quem dirige a escola. Portanto, mas toda a escola tem a sua cultura. (C3)

Expressa, que apesar de ser a favor das agregações, defende que

quando se faz uma *mega* agregação [...] as coisas não se agrupam por si. É como pegar em mosaicos e juntá-los, pode até fazer um bonito cenário, mas pode é não estar harmonizado e depois vamos é tentando mudar as peças. É isso que estamos a fazer. (C3)

Mesmo que se trate de um processo moroso e complicado, o C3 exhibe implicitamente a mensagem que tudo exige um esforço para que possa desenrolar-se devidamente e dentro daqueles parâmetros *pré* estabelecidos legalmente.

O C3 continua a sua narrativa afirmando que o objetivo é *contagiar o mega* agrupamento de escolas como o pensamento que vigorava no anterior Agrupamento Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto. Ou seja, denota-se, aqui, uma relação de poder hierárquico, pois o objetivo é fazer prevalecer a forma como *eles* pensavam e agiam antes de agruparem. Salienta a necessidade de criar uma “identidade organizacional” (C3), mas também ela, de certa forma, imposta.

A C4 assume a dificuldade em criar essa “identidade organizacional”, pois há professores que não fazem a mínima ideia do que é uma organização [...], as pessoas não querem saber e tudo o que dá trabalho é aborrecimento e isso impede que a organização funcione”. (C4)

Se para uma escola é difícil chegar a uma identidade, para agrupamentos e *mega* agrupamentos é ainda mais. São hábitos diferentes, contextos diferenciados. Formas de estar e de ser diferentes. Nada que não se possa trabalhar com boa vontade e com consenso, mas uma das grandes entropias é a falta de horário”. (*ibidem*)

Esta tese de que a escola não é compreendida, pelos professores, enquanto organização dotada de uma identidade própria vai de encontro à teoria de Morgado e Pinheiro (2011:3) que defendem “a escola enquanto organização complexa”, enquanto “espaço onde se confrontam relações de poder, de conflito e de negociação e onde se manifestam interesses muito divergentes”.

Na voz da atual Diretora (Presidente da CAP) percebemos que, não obstante o facto de ela concordar com a lógica dos *mega* agrupamentos, pois por um lado permite “economizar” e por outro lado possibilita “uma parceria pedagógica”, a entrevistada considera que esta reorganização da escola pública a impede “de fazer o tipo de gestão” que gosta de fazer e em que acredita”. (DM)

Reafirma que: a “continuidade pedagógica e a articulação entre níveis e ciclos de ensino precisa de tempo [...] e não deve ser imposto de forma alguma”.

Os *mega* agrupamentos, no seu testemunho, não permitem “uma gestão de proximidade [...]”, por se tratar de uma “estrutura muito pesada”.

[...]eu gosto de fazer uma gestão no terreno, eu gosto, quando há problemas, de estar com as pessoas. Eu gosto que as pessoas sintam que eu não estou além, estou sempre presente, estou para o que der e vier, para arregaçar a mangas. E este tipo de modelo é impeditivo porque [...] as unidades orgânicas são enormes, como esta aqui [...]. DM

Verificamos que o facto de o número de subunidades orgânicas ser imenso, impossibilita a Diretora de estar mais presente, mais próxima, sentindo-se, muitas vezes “o *caixeiro viajante* do ensino”, pois tem de “estar em todo o lado” e acaba “por não estar em lado nenhum”, inviabilizando a realização de “um trabalho consequente [...], um trabalho de proximidade, um trabalho legitimado, um trabalho em que as pessoas” a “identifiquem como sendo a pessoa que está ali para as ajudar, para as apoiar, para o que der e vier”. (DM) Identifica-se, aqui, um intrínseco desejo de reconhecimento do esforço e do trabalho, pois, e nas suas palavras: “Eu acho isso fundamental”. (DM)

A Diretora revela-se preocupada em conseguir “atender as pessoas sistematicamente” e “com cuidado”. (DM)

Impõe-se a pertinência de recordar que esta diretora qua assumiu a presidência de uma CAP, dotada de uma ampla experiência na gestão escolar (27 anos), não exercia funções na atual escola sede do *mega* agrupamento, ou seja, quem assumiu a direção não fora o diretor efetivo dessa mesma escola, o que para a DM se transformou numa “situação *sui generis*”, pois entrou “numa situação de agregação em que a agregação

anterior ainda não estava lastrada, portanto esse” foi “um dos maiores constrangimentos” com que se tem deparado.

Defende a apologia de uma trabalho contínuo que permita conhecer melhor as realidades educativas, por isso discorda do período de duração das CAP’S, sugerindo que deveriam ter “pelo menos dois” anos, para que possam ter o tempo necessário para se formarem “ao nível da gestão organizacional”, que “é muito complicado”. (DM)

Porque é assim, nós vamos agregar serviços administrativos; nós vamos agregar funcionários que vão ter de ser geridos interescolas; nós vamos ter de por professores a trabalhar em duas e três escolas e a repartirem o seu horário e depois a fazerem horários não só compatíveis com a dinâmica de cada uma das escolas, mas também com a capacidade de deslocação de uma escola para a outra. [...] E depois como há culturas diferentes; com representações organizacionais diferentes; com atitudes diferentes, acaba por ser muito complicado. (*ibidem*)

Reconhece que em alguns casos de agregações as pessoas se sentiram “quase que violentadas”, não sendo considerado “o respeito pela identidade das subunidades orgânicas” (DM) Recorde-se que a C1- que já trabalhava com a atual DM- afirmou o processo de agregação como “complicado” e “desagradável”.

Apuramos uma uniformidade discursiva entre os entrevistados relativamente a alguns parâmetros.

Admite que “ ao nível das lideranças de topo há efetivamente uma negociação, mas ao nível das lideranças intermédias” a mesma não se verifica, criando-se, por isso, “vários constrangimentos”. (DM)

Constata-se, desta forma, que questões político-governamentais são apenas discutidas ao nível do poder central e autárquico.

A DM afirma ter tido “[...]um constrangimento muito grande” com a agregação ao agrupamento de Escolas A, mas que logo que fora designada, teve a preocupação “em convidar os elementos da anterior direção”, mas os mesmos recusaram.

Reconhece que, por um lado, para ela foi “uma situação confortável”, pois acabou por levar a sua própria equipa e geriu-a “pelas escolas a trabalhar”, tendo mantido “as restantes estruturas”, nomeadamente, os coordenadores de escola e os

elementos do conselho pedagógico. Apesar da decisão, arroga-a como arriscada, pois refere que poderia “estar a dormir com o inimigo”.

Admite a necessidade de aprender a lidar com estas situações “com muito jogo de cintura, com muito saber estar, com muito cérebro e pouco coração”. Diz não conceber a “gestão sem coração”, pois considera que se deve gerir com “emoção”. (DM)

A Diretora assume-se como “eficiente”, sendo que, no contexto em que se encontra, verifica que tem sido “mais eficaz do que eficiente [...]”. (DM)

Enfatiza, mais uma vez, a questão da durabilidade dos órgãos de gestão, confessando, agora, que “um mandato de 4 anos era o ideal” [...], sendo o primeiro ano “para fazer o levantamento de necessidades e fazer um plano de intervenção, os dois anos seguintes são para agir e o último para avaliar e fechar contas”. (DM)

A assunção desta atitude discursiva, reveladora de uma preocupação com a eficácia da gestão que realiza, vai ao encontro dos pressupostos vigentes na publicação do DL n.º75/2008, que objetivavam a criação de condições que afirmassem “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade [...] para desenvolver o projecto educativo da escola e execute localmente as políticas educativas”. (Preâmbulo)

Denotam-se, então, nos discursos dos entrevistados, três posições distintas, três preocupações. Por um lado as duas coordenadoras que pertenciam ao anterior agrupamento de escolas A, muito preocupadas com a vertente humana que se perdeu com a agregação, com as relações organizacionais; por outro lado temos uma diretora e um coordenador de estabelecimento - que já havia sido vice-presidente da mesma – que embora concordem com as políticas dos *mega* agrupamentos de escolas, revelam-se preocupados com a identidade e a cultura da escola, que sentem ameaçadas pela forma como se impôs esta reestruturação. Por último, temos uma coordenadora – que também já trabalhava com a atual diretora- que discorda plenamente desta *mega* agregação, mostrando-se inquieta quanto à perda de recursos materiais nomeadamente.

A desumanização das relações, a perda de recursos materiais, a ameaça da identidade e da cultura da escola, são as vertentes sobre as quais assentam as principais preocupações dos nossos entrevistados.

O C3 sobre a sua visão geral da escola assegura que : “Hoje gerir uma escola é muito difícil. Ser professor numa escola é muito difícil [...] e não estou a dizer a minha escola, estou a dizer a Escola”.

Confirmamos, pelas vozes dos coordenadores inquiridos e da diretora, que se vive um clima de muita tensão na constituição do *mega* agrupamento, de preocupações constantes que afetam o clima de escola, provocadas pela imposição de uma reestruturação organizativa, administrativa, financeira e territorial.

5.2.1. O(s) Projeto(s) Educativo(s)

A (re)estruturação do Projeto Educativo fez parte integrante do processo de construção e constituição do mega agrupamento em estudo, pois trata-se de um dos documentos que regula a autonomia numa organização escolar.

No caso do DL n.º115-A/98, ele é considerado como “**instrumento do processo de autonomia**”, é o documento que

consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (art.3.º)

O Decreto-Lei n.º75/2008 reconhecia ao Projeto Educativo a categoria de “**instrumento do exercício da autonomia**”, imprimindo-lhe a missão de ditar as orientações educativas “do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada” - ou seja, já numa escola mais alargada, que ultrapassa as barreiras de uma escola só – “que deve ser elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos” (tal como no normativo anterior), “no qual se explicitam os princípios, os

valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. (art.9.º)

Verificamos, neste normativo, uma maior especificidade dos conteúdos do projeto educativo, ao contrário do normativo anterior.

Constatámos, então, que um Projeto Educativo deve refletir a tomada de “decisões originais de cada comunidade escolar”.²³

No ano letivo 2010/2011 o *mega agrupamento* de Escolas, sobre o qual foi realizado o nosso estudo, havia sido, ao abrigo do DL n.º75/2008, submetido a uma primeira agregação, entre a Escola Secundária A e o, já, Agrupamento de Escolas C, um Território Educativo de Intervenção Prioritário, sendo-lhe atribuída a designação de Agrupamento de Escolas A.

Decorridos dois anos, na reta final do ano letivo 2011/2012, ao abrigo do DL n.º137/2012, é proposta, e colocada em prática, uma nova agregação para o supracitado Agrupamento, com o Agrupamento de Escolas da Zona Nordeste da cidade do Porto, ao qual foi atribuída a mesma denominação do primeiro, agora com uma estrutura *mega*.

Durante o nosso tempo de permanência no terreno, tivemos a ótima oportunidade de acompanhar todo o processo de (re)estruturação do Projeto Educativo para o *mega* agrupamento em construção, tendo tido a possibilidade de presenciar as três reuniões realizadas com esse objetivo.

O primeiro momento data de 30 de novembro do ano de dois mil e doze, cuja reunião se realizou na escola da zona Nordeste da Cidade do Porto e onde reuniram os Coordenadores de Departamento e de Estabelecimento do *mega* agrupamento de Escolas em estudo, sob a presidência da Presidente da CAP, onde procederam à reformulação do Projeto Educativo.

²³ Grupo de Co-Educação do MRP, & Escola d’Estiu del País Valencià, In Manuel Alvarez *et al.* (2004:33)

Verificámos, por parte da Presidente da CAP, a preocupação de apresentar e explicitar a todos os presentes, quais os documentos de referência existentes, tendo procedido à sua leitura, para que todos tivessem conhecimentos dos mesmos.

O grupo de trabalho propôs-se proceder à reformulação dos documentos existentes, com o objetivo de que o *novo Projeto Educativo* espelhasse a lógica dos diferentes Agrupamentos de Escolas que no final do ano letivo de 2011/2012 tiveram de (re)agrupar.

A Presidente da CAP, conjuntamente com os restantes membros do Grupo de trabalho, realizou uma análise Swot das diferentes Unidades Orgânicas que integram o Agrupamento de Escola António Nobre, e definiram os objetivos comuns aos diferentes estabelecimentos de ensino.

De uma forma muito atenta, a Presidente da CAP procedeu, nesta primeira reunião, à constituição de pequenas equipas de trabalho, às quais foram atribuídos os diferentes capítulos que completavam o Projeto Educativo.

Verificou-se, aqui, uma intensa preocupação em adjudicar a cada equipa de trabalho, os temas com os quais estavam mais familiarizados e para os quais revelassem maior competência e domínio.

Houve, sempre por parte da Presidente da CAP uma enorme preocupação em não hostilizar ninguém, chamando todos os responsáveis a participar ativamente neste processo.

Ao longo de todo o processo de reformulação do Projeto Educativo, houve, sempre, uma preocupação geral e constante em alargar e adequar os temas e subtemas a todo o *mega* agrupamento, realçando, perenemente, os aspetos positivos e salientando os pontos menos fortes sobre os quais será necessária uma intervenção particularizada e incisiva.

Todos manifestaram, continuamente, interesse e atenção acerca das diferentes Escolas que agora (re)agruparam, e puderam manifestar as respectivas opiniões acerca das alterações que foram necessariamente introduzidas.

Todo este processo de construção de um novo Projeto Educativo revelou-se mais complexo porque antes da primeira agregação, a Escola Secundária A tinha um Projeto Educativo (PE1), datado de 2007, que coexistiu com o Projeto TEIP da Escola Básica 2,3 C, até ao ano de 2012, mesmo após terem agregado. Ou seja, a Escola Secundária A - escola sede da primeira agregação com o TEIP- não tinha um Projeto Educativo atualizado, conforme à agregação a que havia sido sujeita, pois segundo a data do único existente (2007), o mesmo já deveria ter sido reformulado, já que, segundo a legislação em vigor e até mesmo a cessante, os Projetos Educativos têm, apenas, uma duração de três anos

Após a segunda agregação (realizada em finais do ano letivo de 2011/2012), foi necessário proceder é (re)construção do Projeto Educativo (PE2) para todo o *mega* agrupamento, no qual foi inserido o Projeto TEIP referido anteriormente, agora alargado a todas as estruturas orgânicas que integram a mesma unidade, mas que se desenvolverá “essencialmente na Escola Básica 2,3 C, na Escola Básica Jardim de Infância B e em duas turmas da Escola da Zona Nordeste da Cidade do Porto”.²⁴

O PE1 caracterizava-se pela inexistência, quase total, de qualquer legislação para corroborar a informação ao longo do documento. Assume uma estrutura pouco descritiva e muito superficial, facultando pouca informação ao leitor. Apenas o DL n.º115-A/98, é referenciado, relativamente às competências do presidente do conselho executivo, órgão de gestão. A caracterização da população escolar apresenta-se sob a forma de gráficos, o que dificulta uma mais objetiva perceção/ compreensão da comunidade escolar.

²⁴ Conforme Projeto Educativo 2013

O PE2 expõe a informação de uma forma mais narrativa e pormenorizada, com vários anexos que certificam e/ou especificam informações apresentadas ao longo do documento. Verifica-se uma constante referência à legislação para certificar a informação expressa no Projeto Educativo.

O PE1 apresentava as *metas* pelas quais se propôs orientar, mas que não revelavam ênfase sobre qualquer um dos agentes educativos - embora todos eles sejam referenciados- enquanto que nos *objetivos* traçados para o PE2 se verifica uma acentuada preocupação com o percurso e evolução escolar do aluno. Neste último projeto é especificada a intenção da *participação dos órgãos de gestão nas estruturas de orientação educativa*.

Poderemos verificar, através do quadro 12, que as estruturas do PE1 e do PE2 são divergentes.

Percebemos, perante, este dois Projetos Educativos, ambos afetos a agregações de escolas (embora em momentos diferentes), construídos sob a orientação de diferentes órgãos de administração e gestão, que existem, explicitamente, valores e ideais completamente distintos.

Temos, por um lado, um Projeto educativo (PE1) que dizia respeito à primeira agregação efetuada entre a Escola Secundária A com as restantes estruturas que compreendiam o TEIP, em 2010, que nunca foi reformulado (datando ainda de 2007) e que coexistiu durante 2 anos com um outro Projeto Educativo alusivo apenas ao território TEIP. Ou seja, uma agregação que nunca chegou a ser, efetivamente, agregada, pois se um dos objetivos é que se construa e desenvolva um PE comum a todo o agrupamento, para que possa o sucesso dos alunos ser promovido, o mesmo não se verificou.

Por outro lado, um Projeto Educativo (PE2) resultante do esforço realizado pelos órgãos de administração e gestão do atual *mega* agrupamento de escolas (resultante da última agregação em finais do ano letivo 2011/2012) para que se construa uma unidade

orgânica com um PE comum, cujas preocupações e objetivos sejam partilhados e sentidos por todos.

Quadro 12- Comparação da estrutura dos Projetos Educativos

	Projeto Educativo 1 (2007)	Projeto Educativo 2 (2013)
Metas/Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Premeia uma escola que eduque para a socialização, a democracia e participação, solidariedade, cidadania e respeito; a Escola como espaço de saberes e de aprendizagens; os alunos como pessoas autónomas e com projetos de vida diversificados; os Pais/encarregados de Educação, enquanto membros da Comunidade Educativa; os professores como profissionais autónomos e responsáveis; os auxiliares de ação educativa e funcionários administrativos como profissionais essenciais; a construção de um currículo dinâmico; a melhoria dos índices de sucesso escolar; a construção da Escola como espaço aberto ao meio que a envolve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia a melhoria dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono escolar; o apoio a alunos com maiores dificuldades; a participação dos órgãos de gestão nas estruturas de orientação educativa; os contactos com a comunidade; formação docente ; a participação e dinamização de projetos e das actividades do PAA; a criação de novos espaço curriculares; a inovação e a investigação; a motivação e estímulo do aluno para o seu desenvolvimento curricular e pessoal; a formação do aluno enquanto cidadão civicamente responsável; a promoção de uma cidadania consciente ao nível da saúde e do ambiente; a construção de ferramentas e instrumentos que melhor favoreçam o percurso escolar do aluno; a promoção de uma rede de comunicações intra e inter escolas; e a promoção de uma rede de comunicações entre a escola e a família.
Organigrama	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia de escola; Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma Básico/Secundário, Associação de Pais; Conselho Executivo, Assessorias Pedagógica e Técnica, Centro de Formação; Conselho Administrativo, Serviços de Administração Escolas, Serviços de Apoio 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral; Diretor; Subdiretor; Adjuntos; Assessorias Técnico-pedagógicas; Coordenadores dos Estabelecimentos que integram o agrupamento à exceção da escola sede; Coordenadores de Departamento; Serviços Especializados de Educação Especial; Conselho Pedagógico; Coordenadores dos Diretores de Turma; Coordenadores dos Cursos Profissionais e CEF's; Coordenadores dos Projetos; Conselho Administrativo, Chefe dos Serviços de Administração Escolar
Os órgãos de Gestão /Direção	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta algumas linhas orientadoras para os diferentes órgãos de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Exibe as competências para cada um dos órgãos de Direção, Administração e Gestão rementendo para os diversos artigos do D.L. 137/2012, de 2 de julho

Importa referir que este trabalho de reestruturação do(s) Projeto(s) Educativo(s) realizou-se num momento anterior à data em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, os objetivos traçados para este *novo* Projeto Educativo, que visavam a construção uma *nova* e coesa unidade orgânica, não se verificaram nos discursos dos entrevistados,

os quais enfatizaram essencialmente as vantagens e desvantagens ao nível dos recursos humanos e materiais, relacionais, e da(s) forma(s) de gerir a(s) escola(s).

Convém, ainda, clarificar que a base para a (re)construção do PE1 foi o PE em vigor no agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto. Denotamos, por isso, mais uma vez, uma *imposição*, por parte deste agrupamento, subjacente a este processo, pois tal como referido no ponto anterior (5.2. A organização escolar: normas de constituição e construção do *mega*) o C3 revela a intencionalidade de alastrarem o pensamento *deles* á nova mega estrutura orgânica.

Esclareça-se que a atual diretora do mega agrupamento era a diretora do agrupamento de escola acima referido.

Depreende-se que a preocupação vigente é, não a de criar uma identidade organizacional própria desta nova *mega* estrutura, mas a de *derramar* em todo o *mega* agrupamento, uma identidade organizacional, já existente, e cujo rosto é, já, a atual diretora.

5.3. A Autonomia na Escola e na Coordenação

No DL n.º115-A/98A a autonomia e a descentralização surgem como aspetos fundamentais de uma nova organização da educação.

“A autonomia deve ser colocada ao serviço da democratização, da igualdade de oportunidades e da qualidade do serviço público, invocando, sempre, a participação dos professores e alunos, dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos representantes do poder local”. (Preâmbulo)

A autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo”. (At.3.º) Constituem instrumentos

de autonomia da escola: o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

Ao logo do preâmbulo deste decreto sucede-se a ideia de que a autonomia deve desenvolver-se a partir da comunidade, partilhando com a mesma uma cultura de responsabilidade, possibilitando o favorecimento da liderança na escola.

O processo de desenvolvimento da autonomia de uma escola caracterizava-se, segundo este normativo, por um faseamento, ou seja, iam sendo atribuídos à escola diferentes níveis de competência e de responsabilidade, (art.47.º), querendo com isto dizer que as escolas tinham a oportunidade de ir atingindo diferentes patamares de autonomia.

O DL n.º75/2008 apela, no seu preâmbulo, a um reforço da autonomia, considerando que “ a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar numa melhoria do serviço público da educação”, por isso se confere uma “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director”. Para além dos instrumentos de autonomia considerados para o DL n.º115-A/98, neste normativo surgem também como instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação.

Neste normativo legal embora se concorde com o que anteriormente foi referido relativamente à capacidade das escolas atingirem diferentes níveis de autonomia, desaparece a alusão a um processo faseado.

O DL n.º137/2012, que introduz algumas alterações ao decreto anterior, afirma no seu preâmbulo que o Governo atual, assume como missão “a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”, possibilitando um reforço progressivo da autonomia e uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas.

Discute-se em cada um dos, anteriormente, referidos decretos, a amplitude e a aplicabilidade da autonomia nas escolas.

Uma das nossas entrevistadas, quanto confrontada sobre os impactos da *mega* agregação na autonomia organizacional e pedagógica, responde-nos que: “a autonomia é muito bonita, mas na prática autonomia sem dinheiro, nem é sem dinheiro, mas sem recursos, não é autonomia”.(C1)

Relembremos que, anteriormente, a C2, assim como a C4 haviam salientado a ideia de que a *mega* agregação desencadeou uma perda de recursos humanos.

Continuando, a C4, afirma que: “O que nos interessa numa escola são os recursos. É ter professores que possam dar apoio, que possam dinamizar projetos e isso tudo. Cada vez nos tiram mais”.

A entrevistada C1 afirma que mesmo após a *mega* agregação perderam autonomia pois: “agora qualquer coisa a gente tem que ir lá”.

Aponta a centralidade dos serviços como um dos aspetos negativos da *mega* agregação, lembrando que antigamente bastava irem à secretaria da própria escola para resolverem qualquer problema e que agora carecem de se deslocarem “lá” (“[...]agora tem que ser tudo lá”). Reforça que o facto de serem “mais pequeninos”, de se conhecerem todos, fazia com que houvesse “mais confiança”, sendo que “agora há mais desconfiança”, o que “é desagradável”. (C1)

Segundo o preâmbulo do DL n.º127/2012, o governo pretendia promover “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”, o que não se verificou - segundo o discurso da entrevistada - na escola.

Assim, a *mega* agregação instalou um clima de desconfiança nas relações interpessoais daqueles que integram, agora, a mesma organização.

A perda de recursos humanos e financeiros, a falta de coerência entre a legislação e a aplicação nas escolas, afirmados pelos coordenadores entrevistados, corroboram Ferreira (2012a:47) quando declara a existência de uma “autonomia crítica”,

ou seja, uma autonomia que foca “um arranque difícil e de crise na génese, na implementação e, depois no desenvolvimento da autonomia escolar”.

A C4 tem uma visão diferente do conceito de autonomia, reporta a responsabilidade à pessoa responsável pela organização escolar, declarando a importância da consciencialização para autonomia.

Uma organização escolar querer uma autonomia, eu penso que é um grande passo que vai dar e tem que estar consciente [...] e tem que estar preparada para dar esse passo, nada é impossível, mas que dá muito trabalho, dá. E quem estiver à frente dessa organização tem que ser uma pessoa tremendamente responsável, estar ao serviço de e não se estar a servir de. Estar bem rodeada de pessoas tecnicamente responsáveis por dentro das situações, e tudo é possível. (C4)

Estamos, portanto, perante uma questão de “autonomia sensata” que, nas palavras de Ferreira (2012a:47), “assenta na liberdade de um sujeito pessoal que a aplica no seu quotidiano com os outros”, ou seja, na expressão da autora e no discurso da entrevistada denotámos uma dependência da autonomia em relação ao sujeito a quem é legitimado o direito de aplicar e desenvolver a autonomia, ou seja, a diretora - neste caso em específico - e a sua equipa de trabalho.

Por outro lado, a entrevistada desresponsabiliza de uma certa forma a escola (entenda-se a pessoa que a representa) quanto à sua (não) autonomia, uma vez que “é preciso parceiros” para que a mesma se desenvolva. (C4)

Interrogámos, por isso, também, a diretora quanto à sua visão sobre a autonomia na escola, que afirma perentoriamente que a autonomia trás responsabilidades que a escola já tem. Refere que a autonomia “é capaz de desresponsabilizar um pouco mais a tutela”. Relativamente a um hipotético contrato de autonomia para o *mega* agrupamento em estudo, determina que: “agora, neste momento, aqui concretamente, o nível de maturação da agregação não está minimamente em condições para um contrato de autonomia. Foi por isso que eu não o aceitei e manifestei mesmo a minha intenção de não avançar. (DM)

É neste processo de “maturação” em que o *mega* agrupamento se encontra que também objetivamos perceber como se expressa a autonomia na coordenação e, apesar

da questão não ter sido especialmente focada pelos entrevistados, importa que destaquemos os testemunhos dos dois coordenadores de estabelecimento que, na realidade são, entre os inquiridos, quem tem uma função de coordenação mais abrangente, porque têm sob a responsabilidade, de cada um, uma estrutura orgânica. Ora, por isso, importa-nos compreender qual o grau de autonomia que é conferido àquele que é o *rosto da diretora* no estabelecimento de ensino que representa.

A Coordenadora da Escola Básica 2, 3 C sente uma ausência total de autonomia, pois, desabafa: “Nós aqui nem sequer temos autonomia para comprar um lápis, para comprar uma borracha, para mandar fazer umas obras, não é?!” (C2)

O Coordenador da Escola da zona nordeste da cidade do Porto apresenta uma posição diferente, afirmando que:

Obviamente que eu é que tenho de ter o bom senso se, eu, aqui, na minha gestão perceber o que é que eu posso resolver, do ponto de vista de uma autonomia, como que tacitamente aceite e aquilo que devo entender que pela sua natureza lhe deva perguntar ou colocar. (C3) (subentende-se, perguntar à diretora)

Duas opiniões muito divergentes, uma coordenadora (C2) que assume uma dependência das decisões da diretora, pois nada decide sem o seu conhecimento ou parecer; e um coordenador (C3) que se sente à vontade para decidir, embora com limites, mas que assume não consultar a diretora trivialmente.

Mais uma vez, sobressaem as diferenças nas atitudes e pensamentos de quem nunca havia trabalhado com a atual diretora – no caso da entrevistada C2 – e de quem já conhece a forma como a diretora trabalha – o entrevistado C3. Depreende-se o receio na primeira e um à vontade no segundo.

Chamamos, a este contexto, Costa (1996:98) que afirma as escolas como organizações com um elevado défice ao nível das relações,

já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa [...]entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria”, ou seja “não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização”. (*ibid*:96)

Apesar desta “conexão frouxa”, desta falta de harmonia e coesão, as relações constroem-se. Conseguir com que se estabeleçam relações afetivas numa organização é visto por Pagés (1976:280) como incontornável e de extrema importância, pois para o autor “não existe outra solução [...] senão admitir que a afectividade está ligada à natureza das relações colectivas e estas são de imediato de natureza afetiva”.

Podemos, desta forma, concluir que há uma maior afetividade entre aqueles coordenadores que já trabalhavam com a diretora (comparativamente aos restantes), facto que pode, perfeitamente, traduzir-se num melhor desenvolvimento da autonomia que lhe é possível alcançar. Uma autonomia limitada dentro dos limites que lhe são impostos.

5.4. A Liderança: experiências de direção e gestão

Temos, ao longo, da nossa redação, referenciado inúmeras vezes os cargos que os nossos entrevistados ocupam no *mega* agrupamento em estudo. Foram escolhidos, precisamente, pelas funções que desempenham, por serem agentes educativos que têm um lugar que se destaca na comunidade em que estão inseridos, porque têm uma missão que os torna diferentes.

São pessoas adultas, dotadas de saberes e sabedorias, de experiências diversificadas. Falaram-nos dos seus percursos, daquilo que viveram em diferentes espaços, em diferentes tempos, também eles de mudança. Olharam-nos com palavras, mas também nos falaram no silêncio, porque têm muito para contar. São, maioritariamente mulheres, o que contraria a tendência a que estão dotadas as várias organizações educativas (ou não educativas) em que são os homens que ocupam os lugares de gestão, administração e coordenação.

Num século em que a mulher já tem voz, continuamos a dar vozes paralelas a estas quatro mulheres e a este homem que escolhemos para narrarem um pouco da história que sabem poder contar, pois nem sempre contaram tudo.

A Coordenadora dos Diretores de Turma é licenciada em Matemática e tem 29 anos de tempo de serviço. Desempenha funções de Coordenadora, na escola onde trabalha, há 17 anos, tendo desempenhado a mesma função, numa outra escola, ainda não agrupada, durante 4 anos.

A Coordenadora da Escola Básica 2, 3 C é licenciada em Português/Inglês, tem uma especialização em supervisão pedagógica e conta com 32 anos de tempo de serviço. Para além de professora, já desempenhou a função de diretora de turma, gestora de disciplina e coordenadora de departamento. Pertenceu a um Conselho Executivo durante dois anos. Desempenha a função de coordenadora há dois anos, sendo que no primeiro ano foi-o com outro órgão de administração e gestão.

O Coordenador da Escola da zona Nordeste da cidade do Porto, é licenciado em História, tem uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais sobre a Surdez, outra pós-graduação em Multideficiência Surdo-Cegueira e um Mestrado na área da Surdez. Desempenhou funções na DREN, foi professor de Educação Especial e já soma 32 anos de tempo de serviço. Pertenceu durante 4 anos à Direção Executiva da Escola onde trabalha atualmente, cuja diretora é a atual diretora do *mega* agrupamento. Assumiu o cargo de coordenador há 1 ano.

A Coordenadora de Departamento é licenciada em Filosofia, já foi delegada de grupo e vice-presidente de um conselho executivo e tem 26 anos de tempo de serviço. Foi vice-presidente de um conselho executivo durante 8 anos e desempenha a função de coordenadora há 4 anos, na escola onde leciona atualmente. Diz que apreendeu, durante os 8 anos enquanto vice-presidente que

quanto maior é o cargo mais cuidado nós devemos ter e temos que nos colocar no papel dos outros. Eu não via números. Eu via pessoas. E não havia cargos intermédios. Para mim o jardineiro era tão importante como os meus colegas de gabinete, como a chefe da secretaria.(C4)

Defende a lei quando não há consenso: “Legalidade sempre. Quando o Órgão tem que decidir, decide em conformidade”.(C4)

Aponta a importância de saber ver o lugar do outro, de não impor, o que se sobrepõe a esta lógica, imposta, dos (*mega*) agrupamentos de escolas.

É na perspectiva do outro que a política dos agrupamentos deveria assentar, assim como qualquer política educativa, que se pretendem sempre promotoras de desenvolvimento e mudança, mas nunca acontecem nesse sentido.

Tem, o diretor, um papel de acrescida relevância neste contexto. É ele a figura máxima de representação da (sua) escola, ele é o *rosto* que o preâmbulo do DL n.º75/2008 proclama, “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”.

A Presidente da CAP (desempenha funções equivalentes às de um Diretor, segundo o DL n.º137/2012, art.66º, ponto 3) do *mega* agrupamento em estudo, que foi por nós entrevistada, é licenciada em Filologia Germânica. Foi professora de Português/Inglês e deu formação aos professores delegados de disciplina. Desenvolveu um projeto de Escola Inclusiva, que apresentou na DREN, tendo sido convidada para instaladora da Escola da Zona Nordeste da Cidade do Porto. Tem 37 anos de tempo de serviço, 27 dos quais em cargos de gestão. Fez parte de um conselho administrativo e foi vice-presidente durante 5 anos. Presidiu vários modelos de administração e gestão, desde conselhos diretivos a conselhos executivos, ao atual cargo de diretora.

E são estas várias alterações que a Escola Pública tem sofrido que orientam a atenção da nossa investigação. Focados numa época coincidente com uma (das muitas) reestruturações educativas, tentamos refletir criticamente sobre elas.

Os vários órgãos de administração e gestão da escola pública têm assumido as mais variadas formas, tal como refere a diretora.

O DL n.º115-A/98 de 4 de maio declarava como “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola”. (art.8.º) a assembleia e o DL n.º 75/2008 de 22 de abril o conselho geral. Em ambos se contempla a

representatividade dos vários membros da comunidade educativa nomeadamente os professores e alunos, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e membros das autarquias locais e, ainda, caso se pense pertinente, outros membros da comunidade que possam contribuir para o bom desenvolvimento do Projeto Educativo. O primeiro decreto diz-nos que o número de elementos que deve constituir a Assembleia é da responsabilidade da escola, não podendo ultrapassar um máximo de 20. Por sua vez o DL n.º 975/2008 de 22 de abril dita-nos que o número de alunos é, também, da responsabilidade da escola não agrupada ou do agrupamento, devendo ser constituído por um número de elementos “ímpar não superior a 21” (Preâmbulo)

O número de professores representados na assembleia não poderia ser superior a 50% do número total de membros, enquanto que no conselho geral nessa mesma percentagem incluíam-se os representantes do pessoal docente e não docente.

Tanto na assembleia como no conselho geral, os respetivos representantes da comunidade são eleitos pelos pares.

O presidente do conselho executivo tinha o direito de participar nas reuniões da assembleia e o diretor nas reuniões do conselho geral. Em ambos os casos, não têm direito a voto, apenas a participação.

Relativamente às competências subjacentes à assembleia, no DL n.º115-A/98, e ao Conselho Geral, no DL n.º75/2008, destaquemos, desde já, o facto de, tanto um como o outro, terem legitimidade para eleger o respetivo presidente, no entanto, no primeiro, deveriam elegê-lo de entre os seus membros, apenas, docentes, e no segundo, contempla a eleição de qualquer um dos membros que o integram, à exceção dos representantes dos alunos.

Aos membros da assembleia competia “acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva” (Art.10.º,I)); aos membros do Conselho Geral compete “eleger o director nos termos dos artigos 21.º e 23.º” do DL n.º75/2008, cujas

competências se mantêm no DL n.º137/2012. Ao diretor cabe a prestação de contas ao conselho geral

À assembleia competia, assim como ao conselho geral: “aprovar o regulamento interno” da escola, no primeiro caso, e do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no segundo; “aprovar o projeto educativo”; “aprovar as propostas de contrato de autonomia”; “definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento”, entre outros²⁵. Diferem nalgumas competências, tais como: no DL n.º 115-A/98, a assembleia apenas emite parecer sobre o plano anual de atividades e, única e exclusivamente, aprecia o relatório de contas de gerência; no DL n.º75/2008, o conselho geral compete-se da aprovação dos planos anual e plurianual de atividades e do relatório de contas de gerência. O DL n.º137/2012, relativamente às competências do conselho geral, mantém as existentes no DL n.º75/2008 e adita-lhe a capacidade para participar no processo de avaliação de desempenho do diretor, de “decidir os recursos que lhe são dirigidos” e de “aprovar o seu mapa de férias”,(art.13.º)reforçando, assim, a sua competência e legitimidade.

Os mandatos dos membros da assembleia eram de três anos, aos que se contrapõem os quatro que agora vigoram para o conselho geral.

Verificamos, desta forma, que existem, realmente, algumas mudanças relativamente à estruturação da assembleia e do conselho geral, e no que às suas competências, essencialmente, à relação com a direção executiva/ diretor, diz respeito.

Os DL n.º75/2008 prevê, aquando da constituição de “cada unidade orgânica resultante da constituição de agrupamentos ou agregações nele previstas”, que se constitua “um conselho geral com carácter provisório”(art.60.º), cuja composição se

²⁵ As competências relativas à Assembleia figuram no artigo 10º do Decreto- Lei n.º 115-A/98 e as competências alusivas ao Conselho Geral, verificam-se no artigo 13.º do Decreto-lei n.º 75/2008.

define pelo mesmo número de representantes previsto para o conselho geral (art.12.º), ou seja, “um número ímpar não superior a 21”.

Este conselho geral transitório prevê-se dotado das mesmas competências descritas no artigo 13.º, relativamente ao conselho geral, às que acrescem, ainda, o facto de terem de preparar as eleições do diretor, depois de terem aprovado o regulamento interno, e elegê-lo, caso o conselho geral não tenha, ainda, sido eleito, até ao dia 31 de Maio do ano escolar em curso.

Aquando das agregações, sempre que “não seja possível realizar as operações conducentes ao procedimento concursal para o recrutamento do director”, ou nos casos em que o “procedimento concursal tenha ficado deserto ou todos os candidatos tenham sido excluídos” [...], “ a sua função é assegurada por uma comissão administrativa provisória” (CAP), “nomeada pelo dirigente dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, pelo período máximo de um ano”, para que desenvolva “as ações necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto” no Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo DL n.º137/2012, “ no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respetivo mandato”. (DL.137/2012, art.66.º)

O objetivo da CAP é “assegurar a transição e a gestão dos processos de agrupamento ou de agregação” (*ibidem*), até à eleição do diretor.

No *mega* agrupamento em estudo sente-se alguma tensão entre a Presidente da CAP e o conselho geral provisório, verificada através do testemunho da diretora, pois assevera:

“[...]nós neste momento estamos com um problema grave, ao nível do Conselho Geral Transitório, que está a tentar agilizar, por exemplo, a eleição do novo Diretor, com a intencionalidade de tentar jogar e tentar por pessoas em que a maioria acredita. Portanto fazer uma manipulação de votos, isso é nítido. Criando, inclusivamente, situações de ilegalidade, em

que o artigo 61º do 137²⁶, estão a sobrepor a alínea c) à alínea b), quando deveriam ser, segundo a minha perspetiva, desenvolvidas conjuntamente, paralelamente. (DM)

Uma vez que a criação efetiva do cargo de Diretor - enquanto órgão de gestão unipessoal - é uma das questões centrais nas alterações impostas pela revogação efetuada ao DL n.º115-A /98, passemos à análise analógica das competências e do processo de recrutamento do mesmo, considerando os mesmos aspetos para a direção executiva.

O DL n.º115-A/98 apresenta o conselho executivo ou um diretor (ou seja, este decreto dava oportunidade às escolas para que escolhessem entre um órgão colegial ou um órgão unipessoal de gestão) como “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”, (art.15.º), e o DL n.º75/2008 exhibe a figura do diretor, órgão de gestão unipessoal. (art.18.º)

No caso da escola optar por um conselho executivo, este seria constituído por presidente e dois vice-presidentes (Art.16.º); caso optasse por um diretor, este seria apoiado, na concretização das suas funções, por dois adjuntos; com o DL n.º 75/2008, ao diretor é legitimado o direito de ser “coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos”, (art.19º) – facto corroborado pelo DL n.137/2012- nomeados pelo próprio, sob condição de serem docentes pertencentes ao quadro de nomeação definitiva que contem pelo menos com cinco anos de tempo de serviço e se encontrem em funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. (art.21.º)

Consideramos a relevância dos estudos realizados por Martins (2009:279) relativamente a esta questão da “imposição” de um órgão unipessoal, o que, na sua perspetiva, retira “autonomia à escola [...] na opção por um órgão colegial ou unipessoal”, tal como no 115-A/98. Considerando a autora que “este conjunto de dados, em torno da figura do Diretor, faz-nos considerar uma eventual intenção de reforço do centralismo e

²⁶ A alínea b) do ponto 1, do art.º66.º do DL n.º137/2012 diz que ao Conselho Geral Provisório compete “Preparar, assim que aprovado o regulamento interno, as eleições para o conselho geral; a alínea c) diz que deve “proceder à eleição do diretor, caso não esteja ainda eleito o conselho geral.

autoritarismo de gestão, de transformar o Diretor num comissário político-administrativo”. (*ibidem*)

O DL n.º115-A/98 considerava apenas para candidatos ao conselho executivo ou a diretor, “docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (art.19.º); no que ao diretor, enquanto órgão de gestão unipessoal diz respeito (DL n.º75/2008), considera-se que podem candidatar-se ao cargo “docentes da carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo”, desde que possuam, “pelo menos cinco anos de serviços e qualificação para o exercício das funções”; ou possuam, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento de ensino particular e cooperativo” (art.21.º); o DL n.º137/2012 acrescenta ao processo de recrutamento o facto de se poderem, também, candidatar ao cargo, profissionais que façam prova de um “currículo relevante na área da gestão e administração escolar” (*ibidem*), reajustando, também desta forma, o “processo eleitoral do diretor, conferindo - lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função”. (Preâmbulo)

Verificamos, então, que tanto o DL n.º n.º75/2008 como o DL n.º137/2012, que o altera, possibilitam que um qualquer profissional extra comunidade escolar se candidate ao cargo de diretor, o que não se verificava com o DL n.º115-A/98.

Relativamente ao processo eleitoral, constatamos que em qualquer um dos casos- conselho executivo / diretor- eles eram eleitos em assembleia eleitoral, constituída “pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, por representantes dos alunos do ensino secundário, bem como por representantes de pais e encarregados de educação”, (art.19.º) estando, assim, assegurada uma eleição democrática do órgão máximo de administração e gestão escolar; o DL n.º75/2008 prevê que o candidato a diretor apresente a sua candidatura, sob a forma de projeto de intervenção, onde deve definir “a missão, as metas e as grandes linhas de orientação da

ação, bem como a explicitação do plano estratégico a realizar no mandato” (art.22-B)²⁷, e que deve ser entregue ao conselho geral para avaliação criteriosa do candidato. Esta nova forma de eleição do representante máximo da escola, parece, ao contrário daquilo que era legitimado pelo DL n.º115-A/98, reduzir a democraticidade no processo eleitoral do diretor.

Questionámos os coordenadores e a diretora quanto à democracia na escola e, praticamente todos eles, associaram, de imediato, a pergunta, ao recrutamento do diretor.

A Coordenadora da escola Básica C afirma que:

a maneira como o diretor é eleito não é democrática, isso é que eu acho. O processo de eleição do diretor que não é democrático, ser através do conselho geral, para mim isso não é democrático. Democrático era a eleição como era antigamente, feita por todos os professores, pelos funcionários, pelos encarregados de educação. (C2)

A entrevistada discorda da forma de eleição, embora reconheça que no conselho geral estejam representados os vários agentes educativos.

Posição partilhada pela C4 que afirma vir “de uma eleição [...] mais democrática, com todos os atores da comunidade envolvidos, desde os alunos, os funcionários, passando pelos docentes”.

Acrescentando ainda que : “quem elege o diretor, agora, é só o conselho geral, isso é muito fácil e eu não acho bem. Não é democrático. Não há uma eleição democrática”. (C4)

Conclui, admitindo não saber “onde é que está a justiça, [...] a equidade”. (C4)

Percebemos pelas suas palavras que o próprio ato eleitoral do diretor é promotor de desigualdade, não se confirmado o princípio da promoção da “equidade

²⁷ Artigo aditado pelo Decreto-Lei n.º137/2012 ao Decreto-Lei n.º75/2008, onde pormenoriza com maior rigor as especificidades do projeto de intervenção que deve ser entregue pelo candidato ao cargo de diretor.

social” e da criação de “condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”. (Art.4º do DL n.º74/2008, ponto 1, b))

A C4 assume que: “onde nós podemos ser mais democráticos nós somos, onde não podemos, temos que decidir, temos que assumir que somos nós os decisores, temos que aguentar com os prós e com os contras”. (*ibidem*) Para a entrevista a democracia depende de quem a pratica e da forma como o faz.

A diretora corrobora a falta de democracia na eleição do diretor

em relação às eleições, acho que o diretor deveria ser eleito por escrutínio direto de toda a comunidade. Acho que devia ser eleito pelos seus colegas, pelos seus pares, pelos funcionários, pelos pais em representação, claro, com uma proporcionalidade. Mas que deveria haver realmente uma situação de escrutínio direto, porque eu acredito na democracia e na legitimação da vontade das pessoas, e pronto, é isso que efetivamente eu acho. (DM)

A C1 adota uma posição diferente em relação à democracia na escola, não focando a questão da eleição do diretor, confirma que no *mega* agrupamento se sente a democracia.

Afirma: “Neste mega eu acho que sim, com esta direção eu acho que sim, embora com muita liderança, isso é ponto assente, o que eu acho que é ótimo”. (C1) Segunda a autora: “a gente precisa de alguém que nos mande se não cada um foge para seu lado. Com muita liderança, mas eu acho que sim, que é democrática, porque aceita a nossa opinião, ouvem-nos”. (*ibidem*)

A atitude desta entrevistada para com a diretora, deixa transparecer um sentimento de respeito e admiração, uma quase subserviência em relação à mesma, alguém que parece assumir a diretora como alguém “com qualidades excepcionais, capaz de conduzir o grupo dos seus seguidores e atingir determinados objectivos previamente estipulados” por ela. (Correia, 2009:137)

Para o conselho executivo ou diretor (DL n.º 115-A/98) o mandato tinha a duração de três anos; o diretor (DL n.º75/2008) assume um mandato de quatro anos, podendo ainda, segundo o artigo 5º, ponto 3, ser tomada a decisão de recondução do

diretor, por mais um mandato, desde que a maioria dos membros do conselho geral, “em efetividade de funções”, estejam de acordo.

À direção executiva/diretor competia a elaboração do Projeto Educativo, sob aprovação da assembleia, o DL n.75/2008 prevê que o Projeto Educativo seja elaborado pelo conselho pedagógico, sob aprovação do respetivo conselho geral.

Entre outras diferenças que poderíamos elencar, destacamos o facto de acrescerem às competências do diretor, no DL n.º75/2008, o direito de designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar e dos diretores de turma, assim como - com as alterações impostas pelo DL n.º 137/2012 – o de “propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º5 do artigo 43.º, tendo perdido, neste domínio, o poder para “designar”. Deve o diretor propor uma lista de três docentes para o exercício do cargo, sendo eleito pelo respetivo departamento.

Ferreira (2012b:155) defende que:

o/a director/a de escola nomeia livremente os seus assessores e os responsáveis dos departamentos curriculares, de acordo com os seus critérios, o que pode ou não representar, uma mudança em relação aos processos de democracia e de colegialidade das estruturas ligadas ao conselho pedagógico e às estruturas de representação e coordenação dos professores nos seus departamentos.

Intentámos compreender aquilo que os coordenadores entrevistados sentiam e pensavam relativamente às competências destacadas para a diretora.

A C1, espontaneamente, afirma: “Bem, ele é quase Cristo! [...] Ele pode fazer quase tudo!”. Caracteriza a diretora como alguém supremo por excelência, não se impedindo, no entanto, de referir a importância da vertente humana que ele deve ter, devendo, a mesma, ter a capacidade de “otimizar o melhor das pessoas”.(C1)

Convoca ao discurso o sucesso da gestão da atual diretora na Escola da zona Nordeste da cidade do Porto, e deixa a crença de que no *mega* também está a conseguir fazer isso, estando “a otimizar, no meio do caos, as pessoas”. (C1)

Já a C2 declara que: “as coisas estão muito centralizadas, está tudo centralizado e é esse o grande objetivo do governo, dos *mega* agrupamentos, é centralizar, por tudo só na sede e ele por aí pode fazer uma gestão de recursos, quer humanos, quer materiais e isso tudo, na minha opinião, é levar à poupança e aos cortes”.

Nesta linha de pensamento importa-nos convocar ao texto Ferreira (2012b:150) que defende:

O que passa a estruturar a relação é um sistema de trocas e de ganhos em que as dimensões da lealdade, da confiança e do compromisso deixam de ter sentido esvaziando-se assim, o eixo da virtude e do carácter, acentuando-se exclusivamente o eixo do consumo material enquanto estruturador da sociedade.

Esta lógica da poupança e dos cortes, remete-nos para “uma conceção empresarial da escola. A ideia, basicamente, será esta, quem dirige a escola, em tese, poderá ser um técnico, alguém que olhe para isto tudo de uma forma puramente racional: números, alunos, turmas, realidades, necessidades, cadeiras, mesas [...]”. Sustenta o C3.

O C3 considera as competências destacadas para o diretor, como elementos catalisadores da autonomia, não podendo, no entanto, nunca, descurar o poder central.

As competências que são delegadas ao diretor já são bastantes e eu penso que essas competências permitirão ao diretor ter de facto alguma liberdade, alguma autonomia. Embora nós não nos possamos esquecer que estamos num estado unitário, onde há um poder centralizado, onde há o Ministério da Educação- que é nossa tradição também- nós temos pouca tradição local; pouca tradição de dar liberdade à escola como acontece em muitos países; poucos serviços locais de educação que se organizem, que possam dentro de uma certa matriz organizar o seu currículo, a sua resposta, a sua contratação. (C3)

A C4 adota a ideia de que o mais importante é que a diretora seja capaz de “estar presente” e de convocar as pessoas certas e competentes para o coadjuvarem no exercício das suas funções.

Aprendi, com estes, anos que não se pode estar muito distante de qualquer vetor. Tem que se estar presente, por muito que custe, por muito trabalho que dê. E depois saber se confiou nas pessoas corretas para determinados cargos, não é qualquer pessoa que deve ter determinado cargo, tem que ter perfil, porque se não corre o risco de tudo se desmoronar. Isso é essencial. (C4)

A diretora entrevista pensa as suas competências como “geríveis desde que estejam atenuados os conflitos e as relações interpessoais estejam controladas”.
Concorda com a pertinência do “estar presente”, referida pela C4, e reformula,

isto quando eu digo controlar, é no sentido de cada pessoa ser ouvida no seu espaço próprio e ser respeitada. Haver um respeito mútuo. A identidade organizacional ser respeitada também. Desde que isto seja aferido não acho que haja problema nenhum. (DM)

Afirma a sua liderança como “ponto forte” da sua forma de gerir a escola.

Declara que “o Líder deve ser mais eficiente do que eficaz”, e justifica,

um líder eficaz é aquele que consegue agilizar os procedimentos de forma a que não haja entropias, e ultrapassar as dificuldades. O líder eficiente é aquele que faz um trabalho sustentado e lastrado de forma que, pensa na organização, não está a tapar furos, entre as aspas, mas está a pensar a organização como uma organização efetiva, com um rumo; com uma missão; com uma visão estratégica determinada e efetiva. E ao pensar essa instituição delinea um plano estratégico, calendarizado, ponderado, tendo em conta as necessidades, e priorizando a intervenção dessas necessidades na organização. Isso para mim, é o que eu considero ser fundamental. Eu acredito no líder eficiente! O líder eficaz, muitas vezes tem de acontecer, atendendo à situação de pressão, é aquele que responde a tempo e horas e acaba por agilizar aquilo que lhe é imposto, ou sugerido, ou exigido, mas que, efetivamente, não deixa e ser um indivíduo que vai colmatando as necessidades do dia-a-dia e fazendo uma gestão diária sem pensar a organização como um todo e na lógica da política educativa e daquilo que pretende para aquela organização. (DM)

O discurso da diretora expede-nos para o preâmbulo do DL n.º75/2008 que decreta “o reforço das lideranças na escola” como principal medida para a “reorganização do regime de administração escolar”, impondo-se a necessidade de se afirmarem “boas lideranças e lideranças eficazes”.

O mesmo preâmbulo refere, ainda, “no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor”, é-lhe legitimado o direito de designar o coordenador para cada estabelecimento. (art.40.º)

Assim, o artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 imprime um coordenador a “cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento”, exceto nas escolas em que funcione a sede de agrupamento, ou em escolas que tenham menos de três docentes em exercício de funções, sendo o seu mandato de 4 anos, cessando com o mandato do diretor.

Diz-nos o artigo 41.º, do mesmo decreto, que ao coordenador compete “coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor”, devendo também “cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por este lhe forem delegadas, não descurando, nunca, a transmissão de “informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos”, promovendo e incentivando “a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas”.

A C2 afirma a dificuldade que sente em cumprir as funções de coordenadora (à qual estão subjacentes as competências acima referidas) em simultâneo com a componente letiva.

De salientar que dos dois coordenadores de estabelecimento entrevistados, um acumula a componente letiva e o outro não. A coordenadora de departamento e a dos diretores de turma têm, ambas, componente letiva.

Estas questões relacionadas com a componente letiva dos docentes que desempenham funções de coordenação de estabelecimentos não são referenciadas nos normativos legais em vigor.

No entanto, a C4 reclama momentos de reflexão para os coordenadores de departamento, para que possam melhorar as suas práticas, pois esses tempos de reflexão também não são considerados pela legislação.

A C2 defende que, “o Governo, ou as Direções Regionais têm que perceber que o Coordenador de escola não pode estar sozinho, ou então não pode ter turmas”, afirmando que esta sobrecarga pode influenciar o sucesso dos alunos:

Porque eu não falho aos meus meninos. Agora começo a falhar numa coisa, a minha paciência está-se a esgotar. Eu noto isso nas aulas, especialmente com trinta alunos lá dentro. Eu tenho direito a uma assessoria de 20h que não tenho, [...]eu estou aqui praticamente sozinha.(C3)

O seu discurso perpassa o desânimo em cada palavra proferida.

A C2 confirma aquilo que o normativo legal em vigor aprova para os coordenadores, assegurando que: “a função de um coordenador de escola é: em

primeiro, fazer uma ligação com a comunidade educativa; depois é tentar coordenar tudo o que há aqui na escola, mas ao mesmo tempo seguir também tudo o que a direção me diz”.

Quando confrontamos a diretora sobre as competências e as funções destacadas para os coordenadores, afirma que os considera:

como liderança de topo, o que é uma liderança de proximidade. Eles são os olhos e os ouvidos do diretor e que no fundo, numa atitude de articulação com o diretor, agem e devem multiplicar, no local, a política e o plano estratégico do diretor. (DM)

O seu discurso é centralista em relação à sua própria figura (enquanto diretora), pois afirma-se como ponto culminante da administração e gestão.

Recorde-se que, anteriormente, a diretora já havia feito referência às *lideranças de topo*, aquando da questão da *mega* agregação, não tendo, no entanto, feito qualquer discriminação sobre as mesmas.

O que verificamos é que embora a diretora considere os coordenadores como *liderança de topo*, e considerando que na sua perspetiva houve uma negociação ao nível destas lideranças - no que às questões das *mega* agregações diz respeito - os discursos dos coordenadores entrevistados revelam precisamente o contrário, uma imposição não desejada e não uma negociação expressamente aceite.

Temos verificado uma polissemia lata do conceito de liderança(s), por isso inquirimos a diretora sobre as *lideranças intermédias*, sobre o (pré)conceito que tem das mesmas, ao que nos informa: “São os coordenadores de turma; os coordenadores de ciclo; os diretores de turma; essas sim são as lideranças intermédias, porque no fundo são os rostos da Escola”.

A diretora acaba por definir os coordenadores como *liderança de topo* e *liderança intermédia*, comprovada, assim, a polissemia do conceito. Por se apresentar exigente a definição de *Liderança(s)* e de *Liderança(s) Intermédia(s)*, é que assumimos no nosso trabalho uma assimilação, mais simples, entre os conceitos e as funções que destacamos (diretor e coordenadores).

Concluímos, então, sobre o discurso da DM que o coordenador é *rosto* do diretor num estabelecimento periférico, embora não tenha poder de decisão autónomo.

A DM afirma-os como: “os olhos e os ouvidos do Diretor, porque se não forem, as coisas não funcionam. Têm de ser pessoas de total confiança do Diretor, que estejam em completa sintonia”. (DM)

Afirmada pela diretora, esta posição em relação aos coordenadores, importou-nos saber como se desenvolve a relação entre ambos.

A C2 conta-nos que tenta gerir a relação com a diretora da “melhor maneira possível e vice-versa”, pois sempre que precisou foi “sempre atendida, quer pela Presidente, quer pelos outros elementos da CAP, que também tentam fazer da melhor maneira”. Refere que tentam “interagir sempre bem uns com os outros”.

Uma vez que a C2 desempenhou o mesmo cargo sob a orientação de outra direção, afirma

Agora em relação à outra Gestão anterior, penso que esta Gestão me dá mais liberdade do que a outra. E dá-me mais liberdade neste aspeto, enquanto que na outra Direção haviam diretrizes todas iguais, esta CAP não é tão diretiva. É essa a grande diferença que eu acho. E não é tão burocrática. (C2)

A C4 revela não conhecer muito bem a diretora do *mega* agrupamento, mas elogia-a por ter mantido os mesmos coordenadores, após a tomada de posse enquanto presidente da CAP.

A C1 define de imediato a direção²⁸, anterior à agregação com a Escola Secundária A e a Escola Básica 2,3 C, como “muito interventiva a muito atuante e muito forte. Claro que havia opiniões divergentes”. Assume-se no seu discurso uma considerável cumplicidade com a DM:

Eu digo-lhe na frente dela, estou sempre a levar no pelo, porque é verdade, ela quer que os amigos dela sejam melhores, façam melhor e estejam- uma expressão muito feia- “por cima da carne seca”, pelo trabalho, não pelos benefícios. (C1)

²⁸ A diretora da direção a que C1 se refere é a mesma que a atual diretora do *mega* agrupamento.

Reconhece que a mudança foi imensa, pois estavam habituados a ter a diretora a tempo inteiro e nas próprias instalações, o que deixou de acontecer, pois, agora, a DM, embora se desloque regularmente a todos os estabelecimentos que integram o *mega* agrupamento, tem assento na Escola Secundária A, denominada como sede.

Afirmam as suas palavras que o coordenador de estabelecimento atual “não é a direção propriamente”, não tem autonomia para decidir como o diretor, e que embora esteja mais presente, não lhe é legitimado o poder de decisão.

O coordenador assume o *rosto* da escola na ausência do diretor, mas não assume o poder de decidir quando ele não está, ou seja coordena passivamente.

O C3 confessa que o facto de já ter trabalhado com a diretora “facilita”, pois sabe como ela trabalha e reconhece que também a diretora sabe como funciona a escola que atualmente ele coordena e anteriormente ela administrou. Invoca, no entanto, no seu discurso, a importância de uma “confiança recíproca” entre o coordenador e a diretora.

Concluimos pelos testemunhos declarados que, o facto da diretora conhecer melhor uma das escolas, onde ela própria era diretora, antes da agregação, facilita o trabalho dos coordenadores e até o seu, pois o conhecimento da realidade é indutor de (des)preocupação.

Averiguamos, desta forma, que embora os normativos legais considerem a existência de outras estruturas de liderança - que poderíamos considerar intermédias – às quais deveria estar subjacente um pretenso sentido de partilha do poder, de distribuição das competências ao nível da administração e da gestão dos estabelecimentos, elas não existem.

Comprovamos, apenas, uma centralidade inata a uma suposta descentralidade dos poderes do governo em relação à escola, que se pretende autónoma e capaz de tomar decisões sob a figura de um diretor que, finalmente, centra todos os poderes.

Importa, assim, que consigamos perceber que, atualmente, os coordenadores, não têm voz na decisão, não têm poder de imposição, apenas prestam serviço a um

diretor que desenhou um projeto de intervenção para um conjunto de estabelecimentos que não conhece verdadeiramente.

A própria diretora entrevistada assume que os coordenadores não têm poder singular de decisão: “é uma decisão partilhada da equipa, e portanto as pessoas trazem opiniões, partilham, dão os seus pontos de vista, [...] é tudo negociado, [...] eu acredito no diálogo.”

Defende que quem ocupa lugares de referência na liderança escolar, não deve usar a imposição como estratégia, para que o resultado não seja “*uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma* e uma organização rebentada”. (DM)

Não obstante as suas declarações, averiguamos anteriormente, a existência se uma imposição da sua forma de governação a todo o *mega* agrupamento, nomeadamente através do PE.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 considera, também, a criação de estruturas de coordenação educativas e pedagógica (art. 42.º), nas quais incluímos os coordenadores de departamento curricular.

Compete, por isso, a estas estruturas de articulação e gestão curricular “promover a cooperação entre docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos”, durante um mandato que vigora durante quatro anos e que “cessa com o mandato do diretor”. (art. 43.º)

Resolvemos, para enriquecimento do nosso trabalho de investigação, pedir aos coordenadores que nos falassem das relações entre pares, ou seja, como se relacionam coordenadores/coordenadores após a *mega* agregação.

A C2 diz-nos que após a *mega* agregação as relações se tornaram “um bocadinho mais complicadas”. Não querendo a mesma “dizer que as pessoas não de deem bem, as pessoas dão-se bem à mesma”, refere-se às questões do tempo que as pessoas perdem nas “deslocações de um lado e doutro”. Facto que desvirtua as relações entre pares.

Afirma-nos que: “Pessoalmente foi isso que senti, terem de ser os grupos muito maiores e depois conseguir articular as várias escolas, isso é que está a ser difícil”. (C2)

A C4 reconhece-se confusa, declarando: Há dois conselhos pedagógicos diferentes, neste momento, e eu raramente consigo estar com a minha congénere da escola da zona Nordeste da cidade do Porto. Os meus colegas estão aqui para fazer articulação, mas os colegas deles estão tão ocupados, não têm tempo para se juntarem com os meus para fazerem a tal articulação.

A Coordenadora dos Diretores de Turma, muito indignada afirma-nos que: “Aliás em setembro na primeira reunião de Diretores de Turma, foi com todos os Diretores de Turma do Agrupamento e foi muito constrangedor, muito desagradável. Não lhe sei dizer, saí da minha zona de conforto”. (C1)

O C3 Porto não refere a sua relação com os outros coordenadores.

Verificámos relações desconexas, isentas de sentido e de valores, que não partilham o mesmo projeto na escola.

Arroga-se ao conselho pedagógico - órgão de coordenação e supervisão pedagógica que se estabelece nos DL n.º115-A/98 e no 75/2008 (devendo, em ambos os casos, a sua composição ser definida no regulamento interno) – a missão de “propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (...)” (DL n.º75/2008, art.33º), contribuindo, desta forma, para a melhoria e aperfeiçoamento das relações no *mega* agrupamento.

O DL n.º115-A/98 previa para a constituição do conselho pedagógico a “participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros”. (art.25.º) O presidente do conselho executivo ou o diretor é membro do conselho pedagógico, mas não o preside, devendo, portanto, ser eleito o presidente do conselho pedagógico de entre os seus membros docentes. (art.26.º)

O DL n.º 75/2008 prevê um máximo de 15 elementos para a constituição do conselho pedagógico, sendo o diretor, por inerência, o respetivo presidente. Integram o

conselho pedagógico: os coordenadores dos departamentos curriculares e “as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa”, representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos do ensino secundário.

O DL n.º137/2012 confere ao conselho pedagógico “um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes” (Preâmbulo), e estabelecendo, agora, um máximo de representantes superior ao anterior, 17. Os docentes que, por ventura, integrarem o conselho geral, não poderão integrar o conselho pedagógico.

Concluimos, desta forma, que após a publicação do DL n.º75/2008 - e consequente DL n.º137/2012 que o altera – se verifica uma (re)centralidade de poderes na figura do diretor (também já referida anteriormente), uma maior responsabilização do mesmo, aumentando a sua participação e presença nos outros órgãos de administração e gestão da escola; apura-se uma redução da democracia nos processos de tomada de decisão e eleição do diretor.

Considerações finais

Sobredeterminada por instâncias situadas a uma escala superior, seja do ponto de vista legislativo, ou executivo, seja do ponto de vista a acção política e administrativa levada a cabo por agências internacionais, ministeriais, minuciais ou outras, até mesmo de âmbito escolar, a escola é representada como um *locus* de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas, orientações e regras. (Lima, 2011:153)

Este estudo pretendeu, essencialmente, compreender o processo de construção e constituição de um *mega* agrupamento, na voz de alguns coordenadores e da diretora.

Não podemos apresentar qualquer conclusão de carácter assertivo sobre o trabalho realizado, uma vez que este processo de (re)estruturação da Rede de Escolas Públicas se encontra inacabado. Ou seja, o (s) *mega* agrupamento(s), expressão mais recente das políticas educativas portuguesas, procuram, ainda, o caminho da administração e gestão da escola sob os auspícios das *boas lideranças* e *lideranças eficazes*²⁹.

Apresentámos, assim, uma reflexão sobre aquilo que ouvimos, vimos e lemos.

Muito haveria, atualmente, para aprofundar ao nível dos eixos que regularam a nossa investigação - a(s) *autonomia(s)* e a(s) *liderança(s)*- assumindo, portanto, esta investigação, um carácter mais singular.

Não assumimos o nosso trabalho de forma pretensiosa, realizámo-lo objetivando um contributo reflexivo sobre as temáticas que prevaleceram na nossa pesquisa.

Verificámos que, de uma forma geral, predomina na escola um clima de muitas “tensões e ambiguidades presentes no exercício de liderança escolar entre uma prática normativa e uma prática de iniciativa e interacção”. (Ferreirab:154)

²⁹ Conforme preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril

Relativamente às alterações normativas impostas à Escola, que se traduziram numa nova forma de (re)organização da mesma, verificámos que é unânime o pensamento quanto ao sentimento de injunção, quanto ao facto do Governo não assumir um compromisso a longo prazo com a Escola, que permita uma maior estabilidade administrativa, financeira e pedagógica, e um trabalho contínuo.

Aprendemos que há um grande distanciamento entre aqueles que desempenham cargos de coordenação (de *liderança* a um nível mais *intermédio*) e o poder central. Não há lugar ao diálogo entre as *lideranças de topo* e as *lideranças intermédias*.

Propaga-se, na Escola, um sentimento de desumanização das relações, provocado por um alargamento desmesurado dos grupos de trabalho que, embora sujeitos a uma suposta cooperação, manifestam uma resistência reciprocamente não assumida, pois a culpa é sempre “*da colega de lá*”.

Denota-se uma divisão discursiva ao nível dos resultados acerca da *mega* agregação. Por um lado temos duas coordenadoras que lamentam a perda de recursos humanos, por outro lado verificamos que se lamenta a perda de recursos materiais. As primeiras colaboram pela primeira vez com a atual diretora, os segundos já trabalham, com a mesma, há muito tempo. Aqui, poderemos concluir que o facto de haver uma maior cumplicidade com a diretora, desencadeou uma aceitação menos penosa desta *mega* agregação.

Assume-se a perda de identidade como consequência de uma *mega* organização estruturalmente desestruturada, mas também se reconhecem as potencialidades da mesma para a construção de um percurso identitário da criança, sob pena de uma mudança gradual e não concomitante. Embora paradoxas, são ideias que convergem quanto à assunção do *mega* agrupamento enquanto objetivo de uma política economicista e reguladora.

No respeitante à visão de autonomia(s) (in)existente apurámos que ela pode “constituir-se num verdadeiro desafio para a escola, tornando-a mais visível como um espaço político de estratégia e de resistência dos atores, de reativação de subculturas escolares, de recriação de quadros informais de sociabilidade e de poder”.(Estêvão, 2004:89)

Atestámos a certeza da participação da autonomia nos decretos-lei analisados, mas não confirmámos a sua aplicação homogénea e reprodutora de sucesso na escola.

Os *mega* agrupamentos são reprodutores de uma *não* autonomia. Centralizam o poder na figura do diretor e desresponsabilizam os coordenadores quanto ao processo de decisão. Centralizaram serviços e recursos, pois “*agora qualquer coisa a gente tem de ir lá*”.

Ao nível da(s) liderança(s) concluímos, que, neste *mega* agrupamento, todos os coordenadores somam já alguma experiência nos cargos que ocupam e a diretora conta com vários anos na administração e gestão escolar, tendo sido a mesma, a convidar os primeiros para continuarem a ocupar os cargos que já ocupavam.

Confirma-se, nesta linha de pensamento, a opinião de Moraes (2011) que aborda a questão da constituição da equipa de direção como reforço da liderança da escola, ou seja, o facto da diretora poder escolher a equipa com quem trabalha contribuiu (e contribui) para o refortalecimento da sua liderança, que assumiu como “ponto forte”.

Averiguámos, também, algumas dificuldades na gestão das relações entre pares, ou seja, entre coordenadores (por exemplo), pois a distância e a falta de horário impossibilitam um trabalho mais enraizado, pormenorizado e reflexivo; e com diretora, que embora se esforce para estar presente em todo o lado acaba “*por não estar em lado nenhum*”.

Serve, assim, o presente trabalho de investigação, para que compreendamos, um pouco, da complexidade emergente do *mega* agrupamento estudado, uma política educativa que tem resultado numa renúncia constante de um processo acelerado que

visa o desenvolvimento de uma autonomia que, ainda, não é patente em todas as organizações escolares, e de uma “liderança dispersa”.

Referências bibliográficas

Albarelo, Luc, Digneffe, Françoise, Hiernaux, Jean-Pierre, Maroy, Christian, Ruquoy, Danielle, & Saint-Georges, Pierre (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, João F., & Pinto, José M. (1982). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, Armando Vaz (2009). *Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa escola básica dos 2.º e 3.º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira*. Tese de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Antunes, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47 125-143. Retirado em setembro 20, 2013 de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>.

Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.

Barroso, João (1996b) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, João (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação/Autores.

Barroso, João (2009). A utilização do Conhecimento em Política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 987-107. Retirado em setembro 20, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>.

Barroso, João, & Afonso, Natércio (Org.) (2011). *Políticas Educativas- Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, João (2011). Conhecimento e acção pública: As políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In João Barroso, & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas- Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp.27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Robert, & Bicklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bryman, Alan (1996). Leadership in organizations. In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy, & Walter R. Nord (Ed.). *Handbook of Organization Studies*. (pp.276-292). London: Sage Publications.

Chiavenato, Idalberto. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Cohen, Michael D, & March, James G. (1974). *Leadership and ambiguity*. London: Paul Chapman Publishing.

Correia, Ana Maria (2009). *Assimetrias de género: Ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaio: Fundação Manuel Leão.

Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. WITTROCK. *Handbook of research on teaching* (pp.162-213). Nova Iorque: Macmillan.

Estêvão, Carlos A. (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estêvão, Carlos (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.

Etzioni, Amitai (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

European Policy Network on School Leadership – EPNoSL (2010). *Education and culture DG-lifelong learning programme*. Retirado em outubro 1, 2013 de <http://epnosl.iacm.forth.gr/docs/brochures/Portuguese.pdf>.

EURYDICE- A rede de informação sobre educação na Europa (2007). *A autonomia das escolas na Europa: Políticas e medidas*. Retirado em maio 20, 2013 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf.

EURYDICE- A rede de informação sobre educação na Europa (2008). *Níveis de autonomia e de responsabilidades dos professores na Europa*. Retirado em maio 20, 2013

de

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PT.pdf.

Ferreira, Elisabete (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com os pés de barro. *Educação, Sociedade & Culturas*. 22, 133-152.

Ferreira, Elisabete (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In Alice C. Lopes & Carlinda Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 135-152). Porto: CIE/Livpsic.

Ferreira, Elisabete, & Lopes, Amélia (2011). O gosto e o desgosto da escola: Cidadania, democracia e lógicas de participação juvenil nas Escolas. *ELO: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18, 77-84.

Ferreira, Elisabete (2012a). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Elisabete (2012b). Compaixão em educação: A ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional. In António de Freitas, Laura Pizzi, Neida Fumes, Amélia Lopes, & Marenaide Freitas, (Orgs.), *Formação docente em contextos de mudança* (pp.145-159). Maceió: EDUFAL.

Fonseca, Abílio da (2000). A liderança escolar e a comunicação organizacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, & Alexandre Ventura, (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.137-152). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, João, Ferreira, Fernando Ilídio, & Machado, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2000). Reforma e mudança nas escolas. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira, & Joaquim Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp.15-30). Porto: Edições ASA.

Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2000). A administração das escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira, & Joaquim Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp.31-63). Porto: Edições ASA.

Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O Inquérito-Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Grancho, João Henrique (2008). A autonomia das escolas em Portugal: Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación*, 10, 231-244. Retirado em setembro 29, 2013 de [Http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf](http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf).

Greenfiel, William (1999). Para uma teoria da administração escolar: A centralidade da liderança. In Manuel J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola* (pp.257-284). Porto: Edições ASA.

Grupo de Co-Educação do MRP; & Escola d'Estiu del País Valencià (2004). Elaboramos um projeto de escola co-educativo? In Manuel Álvarez *et al.* *O projeto educativo da Escola* (pp.33-40). Porto Alegre: ARTMED Editora.

Ketele, Jean-Marie De, & Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações de questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ketele, Jean-Maria De (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter lang.

Lafon, Robert (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

Lima, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17,7-47.

Lima, Licínio C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves, & Rui. A Canário, *Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp.5-54). Retirado em setembro 21, 2013 de http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf.

Lima, Licínio C. (2011) *A administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lippitt, Ron, & Withe, Robert (1960). Leader behavior and member reactions in three social climates. In Dorwin Cartwright, & Alvin Zander (Eds.), *Groups dynamics: Research and theory*. New York: Harpe rand Row.

Martins, Maria Fernanda dos Santos (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutiramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Menitra, Carla (2011). Autonomia e gestão escolar: Os debates parlamentares em Portugal (1986-2008). In João Barroso, & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp.59-86). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Morais, Jorge Sarmiento (2011). A organização interna das escolas como caminho para a autonomia. *ELO: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18, 415-431.

Morgado, José C., & Pinheiro, José A. (2011). Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: Dos discursos às práticas. *Actas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-PA*, 1-11. Retirado em junho 22, 2013 de repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15672.

Morgado, José Carlos, & Gonçalves, Ana Margarida (2011). Desígnios para um currículo democrático. *ELO: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18, 51-65.

Mucchielli, Roger (1991). Connaissance du problème. In Roger Mucchielli, *L'Analyse de contenu des documents et des communication* (pp.4-133). Paris: ESF éditeur.

Nanus, Burt (1992). *Visionary leadership: Creating a copelling sense of direction for your organization*. São Francisco: Jossey- Bass.

Nóvoa, António (Coord.) (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, Guilherme Saramago & CUNHA, & Ana Maria de Oliveira (2008). Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. *Cadernos da FUCAMP*, 7 (7) (s/p). Retirado em julho 21, 2013 de <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/9%C2%AA-GUILHERME-SARAMAGO.pdf>.

Pagés, Max (1976). *A Vida efetiva dos Grupos*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, LDA.

Perrenoud, Philipe (2003) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, Elsa, & Machado, Joaquim (2011). As Escolas e a Autonomia: Conclusões de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*. 19, 157-174. Retirado em maio 14, 2013 de http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD19/gestaodesenvolvimento19_157.pdf.

Rocha, Custódia (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Saint-Georges, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy, Pierre & Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp.15-47). Lisboa: Gradiva.

Santomé, Jurjo Torres (2011). Compreender a génese dos sistemas e das políticas educativas para poder intervir na sua reforma. In Thomas S. Popkewitz, *Políticas educativas e curriculares: Abordagens sociológicas críticas* (pp.7-16). Mangualde: Edições Pedagogo.

Sarmiento, Manuel Jacinto (1996). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

Sarmiento, Teresa, & Freire, Ilda (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores- pais como prática da cidadania. *ELO: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18. 37-50.

Sergiovanni, Thomas J. (2004a). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, Thomas J. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Silva, Ana Isabel (2010). *Reforço da Autonomia Escolar: O “jogo da corda” dos/das directores/as das escolas com contrato de autonomia*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Ana Sofia Oliveira (2012). *Representações de professores sobre a nova forma de direcção Escolar: Um estudo de caso num agrupamento de escolas do Norte de Portugal*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Portugal.

S.Popkewitz, Thomas (2011). *Políticas educativas e curriculares: Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Trigo, João Ribeiro, & Costa, Jorge Adelino (2008). *Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 16 (61), 561-582. Retirado em setembro 29, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.

Touraine, Alain (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Torres, Leonor Lima, & Palhares, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99. Retirado em setembro 25, 2013 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a06.pdf>.

Torres, Leonor Lima (2011). Liderança singular na escola democrática: Ameaças e contradições. *ELO: Revista do centro de formação Francisco de Holanda*, 18, 27-37.

Torres, Leonor Lima (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.

Vala, Jorge (1989). A análise de conteúdo. In Augusto S. Silva, & José M. Pinto, (Orgs.) (1989). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Yukl, Gary A. (1998). *Leadership in organizations*. London: Prentice-Hall International Edition.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto- Lei n.º75/2008 de 22 de abril - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Fontes consultadas na escola

Projeto Educativo 2012/2013

Sites consultados

www.eurydice.org

www.dgidc.min-edu.pt

<http://pt.wikipedia.org>

<http://epnosl.iacm.forth.gr>

Apêndice I

Guião da entrevista realizada aos coordenadores

Guião de entrevista (aos Coordenadores)

<p>Esta entrevista enquadra-se no nosso trabalho de Mestrado na FPCEUP e que se desenvolve numa metodologia tipo <i>estudo de caso</i> onde se pretende compreender a génese e a implementação de um Mega-agrupamento urbano, com o intuito de se estudar e conhecer o processo de gestão nas suas diversas ações e dimensões entre, o Diretor e os Líderes intermédios.</p> <p>Gratas pela sua colaboração.</p> <p>A mestranda: Ana Luísa</p> <p>A orientadora: Professora Elisabete Ferreira</p>		
Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Estado civil • Número de filhos • Naturalidade • Habilitações • Estabelecimento de Ensino onde realizou a formação Inicial • Outras formações • Grupo de docência a que pertence 	<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento pessoal dos entrevistados.
Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Em quantas escolas já lecionou? • Quantos anos de tempo de serviço? • Quantos anos de serviço nesta Instituição? • Há quanto tempo exerce a função de coordenador? • Que outras funções desempenhou anteriormente? • Quais as diferenças entre desempenhar a função de professor e /ou coordenador num estabelecimento de ensino não agrupado e num agrupado? • Como passou a desempenhar a sua função depois de <i>agrupar</i>? 	<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o percurso profissional dos entrevistados. • Compreender quais os pontos convergentes e/ou divergentes em relação à execução de funções em estabelecimentos de ensino não agrupados e agrupados.
Dimensão Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Como se posiciona relativamente a alterações efetuadas ao Decreto-Lei n.º75/2008, introduzidas pelo Decreto-Lei n.º137/2012? • Estas alterações vieram proporcionar o reforço da autonomia e uma maior flexibilização 	<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar as percepções dos entrevistados

	<p>organizacional e pedagógica das Escolas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mudou, agora, na Escola? • Houve alterações significativas? Quais? Dê exemplos. • Qual a sua opinião acerca das competências atribuídas à Diretora? • Qual a sua opinião acerca das competências destacadas para os coordenadores de estabelecimento? • A Gestão de um “<i>Mega agrupamento</i>” traduz-se com a mesma eficácia e qualidade em todos os estabelecimentos de ensino agrupados? • Verifica, atualmente, uma gestão democrática da Escola? • Como gere a sua relação com a Diretora? 	<p>relativamente às alterações Legislativas, tendo em conta as suas repercussões ao nível organizacional e relacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber os constrangimentos e/ou as vantagens dos coordenadores no processo de implementação do <i>Agrupamento</i>. • Compreender as relações entre os Coordenadores e a Diretora.
--	---	---

Apêndice II

Guião da entrevista realizada à Diretora

Guião de entrevista (à Diretora)

Esta entrevista enquadra-se no nosso trabalho de Mestrado na FPCEUP e que se desenvolve numa metodologia tipo *estudo de caso* onde se pretende compreender a génese e a implementação de um Mega-agrupamento urbano, com o intuito de se estudar e conhecer o processo de gestão nas suas diversas ações e dimensões entre, o Diretor e os Líderes intermédios.

Gratas pela sua colaboração.

A mestranda: Ana Luísa

A orientadora: Professora Elisabete Ferreira

A DIRETORA	Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Estado civil • Número de filhos • Naturalidade • Habilitações • Estabelecimento de Ensino onde realizou a formação Inicial • Outras formações • Grupo de docência a que pertence 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escutar e recolher a experiência pessoal: Como chegou até aqui?</i>
	Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Em quantas escolas já lecionou? • Quantos anos de tempo de serviço? • Quantos anos de serviço nesta Instituição? • Há quanto tempo exerce a função de Diretor? • Que outras funções desempenhou anteriormente? • Quais as diferenças administrar uma escola agrupada e uma não agrupada? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compreender o percurso profissional do entrevistado</i>
	Dimensão organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Como se posiciona relativamente aos normativos legais em vigor? • Como se posiciona relativamente às propostas mais recentes de reorganização do Sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compreender a sua definição de administração de Escolas /Mega</i>

		Educativo: a implementação dos <i>Mega agrupamentos</i> . Dê exemplos de constrangimentos/dificuldades e/ ou vantagens	<i>agrupamentos</i>
	Dimensão Gestão, Administrativa Lideranças	<ul style="list-style-type: none"> Estas propostas/alterações, do seu ponto de vista, o que proporcionam ao nível da autonomia, ao nível organizacional e pedagógico nas Escolas? O que mudou, agora, na Escola? Dê exemplos. Houve alterações significativas? Quais? Dê exemplos. Quanto às suas experiências como directora: <ul style="list-style-type: none"> O que pensa das competências atribuídas ao Diretor? O que entende por <i>Líder eficaz</i>? Como age no seu quotidiano? Como toma as decisões? Qual a sua opinião acerca das competências destacadas para os coordenadores de estabelecimento? Entende estes coordenadores de estabelecimento como <i>lideranças intermédias</i>? Que decisões tomam? 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Escutar o relato na primeira pessoa sobre os vários modelos de gestão</i>

Apêndice III

Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

realizadas aos Coordenadores e à Diretora³⁰

³⁰ É apenas apresentado um excerto da análise de conteúdo, para verificação do modo como a mesma foi realizada.

Quadro de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas aos Coordenadores (excerto)

Dimensão	Categoria	Evidências
A escola como organização	As alterações normativas na escola	<p>“Afetaram bastante, por exemplo, em termos de recursos humanos, de recursos materiais e de ambiente de escola”. (C2)</p> <p>“...nós trabalhamos muitos anos aqui nós sozinhos, havia aqui a Direção, tudo era decidido aqui, havia a decisão Pedagógica e havia a decisão Administrativa”. (C2)</p> <p>“Claro, então nós só funcionávamos aqui, não é?! A nossa casa era só esta. Eu tinha aqui os meus colegas todos, tinha aqui os meus coordenadores todos, tinha aqui os meus gestores todos”. (C2)</p> <p>“Nós devemos aproveitar da Lei, ou interpretar da Lei, aquilo que nos possa ser útil, isto é, naquilo que nos possa servir. Eu sou daqueles que tenho esta crença de que é assim - e eu que trabalho com Educação Especial sou assim - eu vou à Lei buscar tudo, até ao limite para poder favorecer os meus alunos, mesmo que não esteja lá. Mas se conseguir interpretar qualquer coisa que me possa ser útil, é aí que eu devo ir buscar e não devo ter medo disso. Claro que eu tenho uma vantagem, como estive muito ligado à tutela, à decisão, à administração, provavelmente estarei muito mais à vontade, muito mais confortável. Isto é, sei que aquilo que eu possa fazer, pode-me até conduzir a um processo disciplinar, mas se eu tiver a convicção de que o fiz com base de que era legal, eu acho que a tutela também não é tão severa ou tão cega quanto isso. Claro que no meu caso, eu estive muitos anos lá em cima e quando as pessoas não estão há sempre medo e daí também que as pessoas não exerçam.” (C3)</p> <p>“Teoricamente sim, na prática não, porque com a perda de recursos contínuos a flexibilização é quase nula, não é?! Porque eles tiram-nos mais isto e a gente deixa de poder dar apoios e tiram-nos mais aquilo”. (C1)</p> <p>“Muito, este ano mudou muito, para pior. A Escola da zona Nordeste da cidade do Porto sofreu um retrocesso enorme. Passou a haver uma maior polarização”. (C1)</p> <p>“Mantêm-se sensivelmente as mesmas, saiu nova legislação, mas há pouca diferença. No fundo e no caso a única diferença é que será só este ano, é o ter de articular o trabalho com novas pessoas. Pois para o ano, extinguindo-se a CAP e após as eleições. Terá de haver só um Conselho Pedagógico; só um Conselho Geral; só um Coordenador dos Diretores de Turma, que provavelmente será um para os 2º e 3º ciclos e outro para o secundário”. (C1)</p> <p>“Isso tem muitas vertentes, nunca mais escrevia um livro”. (C4)</p> <p>“Mas é assim, tudo mudou, não mudaram só as leis, não mudou só as Gestões, o 115/A, já se falava em Autonomia das Escolas, que nunca foi posta em prática praticamente, mas tudo mudou. Sinceramente, estes últimos anos, a nível de legislação, não tenho estado muito por dentro, porque tenho resistido a ler. Porque depois vêm-me perguntar o que é que eu acho e eu digo, «Não acho nada, nem quero saber»”. (C4)</p> <p>“Não parecia que houvesse coesão no trabalho de grupo e que é uma coisa que é ainda muito difícil nesta escola, neste momento, de implementar. E que me está a parecer que com as regras que estão a sair e que saíram que cada vez é mais difícil. Não há espaço, não há tempos, para as pessoas se reunirem. E eu por aqui não vejo que o sucesso vá a algum lado”. (C4)</p> <p>“ (...) o sucesso dos alunos, que é isso que nos importa, pelos menos devia importar, não me parece que vá ser alcançado enquanto não houver grupos de trabalho estáveis, que tenham <i>timings</i> próprios para discutir efetivamente a parte pedagógica. Nós deparamo-nos com muita burocracia ainda e vamos para o pedagógico a falar de burocracia, e passamos imenso tempo a falar de burocracia e a parte pedagógica continua a ser...” (C4)</p>
	A democracia na escola	<p>“ (...) eu acho que a maneira como o Diretor é eleito não é democrática, isso é que eu acho, é o processo de eleição do Diretor que não é democrático, ser através do Conselho Geral, para mim isso não é democrático. Democrático era a eleição como era antigamente, feita por todos os professores, pelos funcionários, pelos encarregados de educação”. (C2)</p>

		<p>“Agora que me digam assim, mas quem vota para o Conselho Geral, o Conselho Geral é uma eleição democrática, porque são professores a votar, são funcionários a votar, são encarregados de educação a votar...” (C2)</p> <p>“Mas eu acho que o processo não é tão democrático como era antigamente. O processo para a eleição do Diretor”. (C2)</p> <p>“Neste Mega eu acho que sim, com esta Direção eu acho que sim, embora com muita liderança, isso é ponto assente, o que eu acho que é ótimo”. (C1)</p> <p>“A gente precisa de alguém que nos mande se não cada um foge para seu lado. Com muita liderança, mas eu acho que sim, que é democrática, porque aceita a nossa opinião, ouvem-nos. Alteram quando têm que alterar e não alteram quando não têm que alterar, e aí, quem manda pode e quem obedece, obedece. Cá, nós, Escola da zona Nordeste da cidade do Porto, tínhamos uma certa liberdade. Há coisas que eu, por exemplo, altero. Nós aqui temos liberdade para fazer e para pensar, depois se acharem que não está correto, a Direção é capaz de nos dizer «olha, não estava correto». Lá, com esta Direção que lá está, também têm, embora eu ache que não estão muito habituados a essa liberdade”. (C1)</p> <p>“Quando eu vinha de uma eleição, digamos, mais democrática, com todos os atores da comunidade envolvidos, desde os alunos, os funcionários, passando pelos docentes. Eu, para mim, era mais democrática. Aliás até me convidaram para este agrupamento, antes de eu vir para cá, e eu disse «não, não vou concorrer, porque esta nova forma de eleição para mim não é democrática, portanto não me sinto bem»”. (C4)</p> <p>“Foi sempre a Gestão que eu implementei, e democrática. Nunca passei para uma decisão importante sem consultar os meus pares. Eu sempre gostei de os ouvir para não ser sozinha a pensar”. (C4)</p> <p>“Não se chega a uma pessoa e desliga-se, não. Tem de se ver quais são os problemas, tentar minorar, tentar criar um ambiente de trabalho o mais agradável possível, dentro de constrangimentos, mas tentar minorar esses constrangimentos através de consensos, de preferência”. (C4)</p> <p>“Não sei onde é que está a justiça, gosto mais até da palavra equidade, mais do que justiça. Na Gestão tentei ser assim, o mais democrática possível, mas não anarquicamente. Anarquia nunca, jamais. Às vezes com muita democracia não se consegue gerir uma Organização, e então há que fazer o ponto de equilíbrio, onde nós podemos ser mais democráticos nós somos, onde não podemos, temos que decidir, temos que assumir que somos nós os decisores, temos que aguentar com os prós e com os contras”. (C4)</p> <p>“O ensino diz-se democrático e eu acho que ele cada vez está menos democrático”. (C4)</p> <p>“Quem elege o Diretor, agora, é só o conselho geral, isso é muito fácil e eu não acho bem. Não é democrático. Não há uma eleição democrática”. (C4)</p>
--	--	--

		<p>“Estivemos assim 2 anos, 2010/2011 e 2011/2012. Desde o ano passado é que agrupamos com a Escola da zona Nordeste da cidade do Porto”. (C2)</p> <p>“Deixa de haver aquele espírito de pertença que havia, como era antigamente. A maior parte dos meus colegas agora parecem uns passarinhos, nem pousam, andam sempre de um lado para ao outro”. (C2)</p> <p>“Há muita instabilidade. Tem-se notado, especialmente aqui nesta escola, na Escola Secundária A não sei, uma grande falta de assiduidade por parte dos professores”. (C2)</p> <p>“Então as responsabilidades acabam por recair sempre nas mesmas pessoas. E isto começa a ser um bocadinho... [hesitações] e eu vejo por mim, uma pessoa que tem uma forte capacidade de trabalho e estou a ficar um bocadinho cansada. Noto isso, estou a ficar um bocadinho cansada”. (C2)</p> <p>“Portanto nós eramos o Agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto, hoje somos o Mega agrupamento Escolas A, que tem esta escola E.B 2/3, a Escola Básica 2, 3 C; a Escola Secundária A; as escolas de 1º ciclo que tínhamos, mais uma. Esta é a realidade”. (C3)</p> <p>“Se me perguntar se sou a favor dos Mega agrupamentos, eu por acaso sou. Isto traz-me alguma desvantagem porque se olhar aqui para estas secretárias, eu tinha o ano passado aqui mais 5 colegas e agora eu estou aqui nesta escola sozinho, e os problemas são os mesmos, os alunos são os mesmos, servimos muitas mais refeições. Portanto está a ver a minha vida aqui”. (C3)</p> <p>“Também fizemos um Mega agrupamento que para nós também foi muito difícil. De repente passamos a Mega agrupamento. Houve sempre muita coisa a tratar e também houve coisas que foram ficando para trás”. (C3)</p> <p>“Agora se me perguntar entre estas duas realidades, o Agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto e o Mega agrupamento Escolas A, ora bem, há vantagens e desvantagens nestas coisas. Eu, neste momento, poderia dizer assim, estou a ver vantagens extraordinárias, mas não estou, mas eu acredito que há, eu tenho essa convicção. E tenho essa convicção porque eu acho que o Mega agrupamento poderá permitir uma racionalização de recursos, de meios e de intervenção. Pode ser uma intervenção muito mais alargada. O simples facto de nós hoje podermos determinar a vida escolar de um miúdo - nós somos agrupamento de referência de intervenção precoce dos 0 aos 6 anos - dos 0 anos ao 12º, é muito importante. Saber este Projeto de Vida, o que é que a escola tem de fazer”. (C3)</p> <p>“ (...) duas realidades diferentes, que é a realidade do Agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto e do antigo Agrupamento de Escolas A, quer do ponto de vista do pensamento; de cultura; de conceção de materiais; aplicação dos próprios materiais; avaliação dos materiais”. (C3)</p> <p>“Tudo é uma cultura de escola. Porque cada escola tem a sua cultura. Cada escola tem a sua personalidade. A sua maneira de estar. A escola é construída, muito, pelo reflexo da própria direção. A gente costuma dizer que a escola é a imagem de quem dirige a escola. Portanto, mas toda a escola tem a sua cultura”. (C3)</p> <p>“Sabe-se quem está onde e quem faz o quê, em que altura é que faz e a quem é que presta contas. Nós temos esta cultura. O outro agrupamento não é assim, nota-se, são duas realidades diferentes. Esta integração que fizemos em termos de Mega agrupamento, por exemplo, deste ponto de vista, poderá ser benéfica ou facilitadora, se nós como agrupamento anterior conseguirmos que o outro agrupamento engrene na nossa organização”. (C3)</p> <p>“Engrenará porque nós somos mais fortes em alunos, em professores de Educação Especial, portanto isto é um lado positivo que o Mega agrupamento teve, mas também podia ser uma desvantagem. Isto também é prova de que quando se faz uma mega agregação, de facto as coisas não se agrupam por si. É como pegar em mosaicos e juntá-los, pode até fazer um bonito cenário, mas pode é não estar harmonizado e depois vamos é tentando mudar as peças. É isso que estamos a fazer”. (C3)</p> <p>“E de início houve muita necessidade de, por exemplo, escolha de horários; como se organizam horários, etc. Esta escola tinha um</p>
--	--	---

		<p>procedimento e aquela tinha outro. Houve uma necessidade de harmonizar isto. Nós ainda estamos numa altura muito de harmonizar, nos agrupamentos e nas escolas, aquilo que é o mais funcional do dia-a-dia. Se calhar quando nós tivermos este afinamento daquilo que é o mais funcional do dia-a-dia, daquilo que faz viver a escola...porque é que é preciso harmonizar isso”?! (C3)</p> <p>“Depois de termos isto tudo, aí sim, poderemos passar a Projetos transversais; às Políticas transversais”. (C3)</p> <p>“Nós estamos a fazer um esforço enorme para que o pensamento que havia aqui em termos de Agrupamento Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto, passe a ser o pensamento não da Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto, mas do Mega agrupamento”. (C3)</p> <p>“ (...) Alfena era orgulhosamente só”. (C1)</p> <p>“Neste Mega agrupamento, e talvez pela forma como foi imposto, e eu digo, da parte de lá também deve ter sido muito desagradável, da nossa parte tem sido muito complicado, porque continuamos a existir as tais quatro coordenadoras dos diretores de turma”. (C1)</p> <p>“É assim, eu acho que se isto tivesse sido uma coisa feita de uma maneira menos imposta, eu digo isto porque quando fomos agrupados com as EB1, conseguimos realmente criar laços, se não tivessem feito isto «é amanhã e acabou», teria corrido bem. Até porque na altura havia a hipótese do antigo Agrupamento Escolas A ter protelado um ano porque eles são TEIP, portanto teria continuado a Agrupamento Escolas A, o Agrupamento Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto e durante este ano teríamos tentado criar laços de uma maneira informal. Talvez fosse mais fácil! Talvez a gente não reagisse tão mal”. (C1)</p> <p>“A Escola Secundária A, o Conselho Geral de lá, quis agrupar, não fomos nós, foram eles que quiseram. O Diretor Regional ou o Ministro, ou sei lá quem foi, assinou e disse que «sim, senhor»”. (C1)</p> <p>“Pensamos nós, muitas vezes, aqui o pedagógico, talvez se nos tivessem dado um ano para a gente lastrar a trocar impressões, talvez não fosse...sei lá, tão desagradável”. (C1)</p> <p>“A Escola Secundária A, já quando eu lá estive, era uma escola muito partida nas opiniões. Todos nós temos formas diferentes de pensar, mas lá já na altura era assim, ou eras do Porto ou eras de Lisboa. Mas o lucro de eles se agruparem este ano ninguém percebeu”. (C1)</p> <p>“Eu acho que nós fomos muito penalizados. Nós tínhamos os sumários eletrónicos porque como fazemos parte de um sistema de alunos comum e as outras escolas não têm, nós não pudemos continuar a ter; nós tínhamos uma chefe de pessoal excelente, a escola estava um brinquinho; nós perdemos uma série de Projetos que vinham para aqui como Agrupamento e portanto eram distribuídos entre 4 escolas e agora são distribuídos entre 7 escolas. O antigo Agrupamento de Escolas da zona Nordeste da cidade do Porto perdeu muito. As Escolas acabam por perder um bocadinho a identidade delas, o que é triste”. (C1)</p> <p>“ (...) mas sempre me deparei com uma grande dificuldade, incompatibilidade de horários. Deveria existir no horário uma hora, duas, que os Coordenadores e os Gestores de disciplina se pudessem encontrar, onde os colegas do mesmo grupo se pudessem encontrar para trabalhar porque se não, não se vai a lado nenhum. E isso nunca foi muito bem conseguido”. (C4)</p> <p>“Com esta Mega agregação perguntaram-nos no Conselho Pedagógico se aceitávamos ou não, e eu disse, «Então se é para agregar, porquê adiar?», «Aí, mas porque isto deu muito trabalho»; sim, realmente deu muito trabalho, mas as pessoas estavam muito receosas de uma lado e do outro, mas já estávamos a limar arestas, «Porque não agregara já?», «Ah, porque nós temos a possibilidades, por sermos TEIP, de não agregar já, agregar só daqui a dois anos». «Mas porque é que não é já? Se estamos neste balanço de agregações, agrega-se já»”. (C4)</p> <p>“ (...) lá vem a parte humana, perdemos muitos colegas”. (C4)</p> <p>“Foi um corte abismal. Portanto, quando se fez a agregação não se assegurou o número de alunos, não se asseguraram devidamente os cursos”. (C4)</p> <p>“Investiu-se tanto. Depois a DREN também nos tirou os recursos. Há quem diga que um tem culpa, o outro tem culpa, não sei quem</p>
--	--	---

		<p>tem culpa, não me interessa, a verdade é que nós ficamos sem eles”. (C4)</p> <p>“ (...) agora perdeu essa identidade”. (C4)</p> <p>“Eu penso que foi da transição. Ainda não sabíamos se íamos agrupar e já estávamos a perder e eu não percebo porquê. E penso que isso devia ter sido acautelado”. (C4)</p>
--	--	--

Quadro de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à Diretora (excerto)

Dimensão	Categoria	Evidências
A escola como organização	As alterações normativas na escola	<p>“ (...) eu acho que todos os normativos são passíveis”. DM</p> <p>“Aliás a Lei portuguesa é muito boa, porque se as pessoas a quiserem aplicar de uma forma legitimada e correta, não há problemas nenhuns”. DM</p> <p>“ (...) o problema é depois operacionalizar o que está legislado”. DM</p> <p>“O problema é quando as pessoas querem usar a lei em proveito próprio, e às vezes subvertem com intencionalidades específicas e que acaba por criar problemas”. DM</p> <p>“Atualmente quer o 75, quer o 137, os dois decretos-lei estão subjacentes à gestão, se forem usados, portanto de uma forma correta, de uma forma estruturada, de uma forma legitimada, não há problema nenhum, mas às vezes são subvertidos por pessoas, pronto, que acabam por enviesar os procedimentos e que acaba por ser complicado”. DM</p> <p>“Tem, tem mudado muito e depois há uma das coisas que eu acho muito constrangedora, e eu como já cá estou há muito tempo. É assim, a educação faz-se a 10 anos, e há quase que uma preocupação com as mudanças governamentais, chegou um ministro e tudo o que está para trás fica de lado, vamos começar de novo. Eu acho que não pode ser assim. Eu acho que deveria haver um compromisso a 10 anos, esteja quem estiver, venha quem vier, aquele compromisso, aquele programa, é cumprido. Claro que com os ajustes sensatos que poderão ser feitos, mas haver quase que uma obrigatoriedade de uma implementação de um projeto, ou de uma medida, de um sistema, em ciclos de 10 anos. Eu acho que esta era a forma de se poder agilizar isto melhor, para as coisas funcionarem melhor”. DM</p>
	A questão e gestão da mega agregação	<p>“Em relação aos Mega agrupamentos, a minha perspetiva, que é uma perspetiva no terreno, penso que é o seguinte, eu entendo a lógica de o por um lado economizar, por outro lado, que é necessário, não há dúvida nenhuma, por outro lado de uma articulação vertical, por outro lado, no fundo, de uma parceria pedagógica, de uma contaminação pedagógica, que eu acho que é correta, de qualquer forma acho que é impossível de fazer o tipo de gestão que eu gosto de fazer, e em que eu acredito”. DM</p> <p>“Porque eu gosto de fazer uma gestão de proximidade, eu gosto de fazer uma gestão no terreno, eu gosto, quando há problemas, de estar com as pessoas, eu gosto que as pessoas sintam que eu não estou além, estou sempre presente, estou para o que der e vier, para arregaçar a mangas, e este tipo de modelo é impeditivo porque...acima de tudo quando as unidades orgânicas são enormes, como esta aqui, quer dizer, isto não deve ser, na minha perspetiva, não devia ser estruturado segundo o número de alunos, mas sim segundo o número de subunidades orgânicas”. DM</p> <p>“Isto implica uma situação de tal maneira megalómana que acaba por ser, realmente, muito complicado.”DM</p> <p>“E é muito complicado por uma razão muito simples, eu sinto-me, às vezes, o <i>caixeiro-viajante</i> do ensino, porque chego a ir a quatro/cinco escolas no mesmo dia, e acabo por estar em todo lado e acabo por não estar em lado nenhum, porque é isso que eu sinto, não estar em lado nenhum neste sentido, quer dizer, não fazer um trabalho consequente (...)”. DM</p> <p>“Estou a atender as pessoas sistematicamente, gosto de as atender com cuidado, e por outro lado, estou numa escola, estou a ser chamada para ir para outra, acaba por ser muito complicado”. DM</p> <p>“O tipo de gestão de proximidade que eu sempre gostei de fazer e que funciona, que é essa que efetivamente funciona e legitima as pessoas, acaba por ser muito difícil dentro desta estrutura, que é uma estrutura muito pesada”. DM</p> <p>“Portanto isto não é pelo número de alunos, é mais pelo número de estabelecimentos de ensino, que precisam de um trabalho de proximidade, um trabalho legitimado, um trabalho em que haja um rosto que as pessoas identifiquem como sendo a pessoa que está ali para as ajudar, para as apoiar, para o que der e vier. Eu isso acho fundamental!” DM</p>

		<p>“A mim, pessoalmente, as pessoas valorizaram muito o trabalho que eu fui fazendo de uma forma natural e espontânea e que muitas vezes até nem valorizava porque estava de tal maneira imbuída e enturmada nele - eu e a minha equipa- que até nem me apercebia das diferenças”. DM</p> <p>“E chegou-se, aqui, ao ponto de eu ter de implementar um <i>mail</i> institucional, porque não havia um <i>mail</i> institucional, inclusivamente ao nível das atualizações informáticas, aqui a escola, esta secundária, no fundo o agrupamento, estava com duas atualizações atrasadas relativamente aos que nós tínhamos na Escola B”. DM</p> <p>“ (...) as CAP’s em vez de terem um mandato de um ano, acho que deviam ter pelo menos de dois”. DM</p> <p>“Por muito que a pessoa queira fazer, e tente fazer, acaba por sentir sempre que fez pouco, e poderá ainda fazer muito mais e melhor. Mas isso também tem um bocado a ver comigo, que eu sou assim”. DM</p> <p>“De qualquer forma acho que é logo um dos constrangimentos, por outro lado, acho que efetivamente, a possibilidade de uma continuidade pedagógica e de uma articulação precisa de tempo, da articulação entre níveis e ciclos de ensino, e eu acho que efetivamente é um constructo que tem de ser consentido, que tem de ser negociado, que tem de ser trabalhado e que não pode ser imposto de forma alguma”. DM</p> <p>“O respeito pela identidade das subunidades orgânicas é fundamental e penso que muitas vezes isso não está a acontecer, e que as pessoas até se sentem, muitas vezes, quase que violentadas nas agregações que são feitas quase de forma imposta”. DM</p> <p>“Eu acho que ao nível das Lideranças de Topo há efetivamente essa negociação, mas ao nível das Lideranças Intermédias acaba por não acontecer e aí criam-se vários constrangimentos”. DM</p> <p>“Claro que isto também é uma situação <i>sui géneris</i>, porque foi entrar numa situação de agregação em que a agregação anterior ainda não estava lastrada, portanto esse é um dos maiores constrangimentos com que eu me tenho deparado”. DM</p> <p>“Ao nível da gestão organizacional é muito complicado. Porque é assim, nós vamos agregar serviços administrativos; nós vamos agregar funcionários que vão ter de ser geridos interescolas; nós vamos ter de por professores a trabalhar em duas e três escolas e a repartirem o seu horário e depois a fazerem horários não só compatíveis com a dinâmica de cada uma das escolas, mas também com a capacidade de deslocação de uma escola para a outra”. DM</p> <p>“ (...) e depois como há culturas diferentes; com representações organizacionais diferentes, com atitudes diferentes, acaba por ser muito complicado”. DM</p> <p>“Claro que eu também tive um constrangimento muito grande, eu tive a preocupação, mal fui designada, em convidar os elementos da anterior Direção, que era agregada das unidades orgânicas anteriores, e as pessoas, pura e simplesmente, recusaram. Por mim, quer dizer, acabou por ser uma situação confortável, neste aspeto, em que fiquei muito bem na fotografia e acabei por pegar na minha equipa e trazê-la, e geri-la pelas escolas a trabalhar, porque o resto, as restantes estruturas, eu mantive, nomeadamente coordenadores de escola, eu mantive-os; os elementos do Conselho Pedagógico, eu mantive-os. Isto quer dizer, em algumas situações, eu reconheço que é estar a dormir com o inimigo, e temos alguém que nos está a fazer a folha, e a pessoa estar a perceber isso e tentar, portanto, sem constrangimentos, sem criar problemas, sem criar conflitos, salvaguardar-se e lidar com isso. Quer dizer, lidar com isso com muito jogo de cintura, com muito saber estar, com muito cérebro e pouco coração. E gestão sem coração eu não acredito nela! Porque acho que tem de ser feita com emoção!” DM</p> <p>“Eu procuro ser eficiente, aqui, neste contexto, tenho sido mais eficaz do que eficiente, com grande pena minha. Um mandato de 4 anos era o ideal. E eu digo-lhe já que o primeiro ano é para fazer o levantamento de necessidades e fazer um plano de intervenção, os dois anos seguintes são para agir e último para avaliar e fechar contas”. DM</p>
--	--	--

Liderança	A liderança intermédia	<p>“São os Coordenadores de Turma; os Coordenadores de Ciclo; os Diretores de Turma; essas sim são as Lideranças Intermédias, porque no fundo são os rostos da Escola. O papel do Diretor de Turma é importantíssimo. Uma Escola pode ter mais, ou menos alunos, de acordo com o tipo de Diretores de turma que tem. A intervenção dos Diretores de Turma é fundamental. Quando um encarregado de educação se refere à escola, é a imagem que lhe é passada pelo Diretor de Turma do seu filho. Quando uma família diz «naquela escola aprende-se muito» ou «naquela escola não se ensina nada», tem a ver com a revelação que é feita pelo Coordenador de Disciplina, que faz mais, ou menos revelação, relativamente aos seus pares do respetivo departamento, ou subdepartamento, relativamente aos procedimentos, à forma como são planificadas, e como são operacionalizadas e agilizadas as aulas”. DM</p>
------------------	-------------------------------	--